

EL PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD Y LA PERMANENCIA EN LA CARRERA

Gladys A. Ambroggio *

Resumen

En este trabajo se trata de mostrar la significación que tiene el primer año de permanencia en la universidad en relación con el problema del abandono de los estudios y la tasa de graduación, en un contexto de crecimiento acelerado de la matrícula. Además, se intenta perfilar una línea de análisis que considera a la permanencia/abandono como resultante del proceso de interacción, iniciado a partir del momento del ingreso de nuevos alumnos, entre el estudiante y la organización académica. En esa interacción se van construyendo límites y posibilidades, y se va cristalizando una manera de ser estudiante; distintas maneras de ser estudiante podrían estar asociadas a distintos niveles de permanencia en la carrera. En relación con esta línea de análisis se señalan dimensiones y variables a considerar y se sintetizan resultados de estudios llevados a cabo en el contexto del equipo de trabajo que integramos.

En 1990, J.J. Brunner calificaba de "espectacular" al crecimiento de la educación superior en América Latina. Según su análisis, este crecimiento se expresaba tanto en el aumento de la cantidad de establecimientos (en 25 años se multiplicaron por más de 4 veces), y en la expansión sostenida de la matrícula y de la tasa de escolarización, como en el impacto de estos dos fenómenos sobre el crecimiento del cuerpo docente; este último no sólo se multiplicó sino que sufrió cambios en su carácter y constitución, habiendo aparecido por primera vez en la región, en algunos sectores, la "profesión académica".

En síntesis, aumentan los establecimientos, se multiplican los alumnos y crece rápidamente y cambia la composición docente. El sistema de educación superior ve alterarse bruscamente su equilibrio, y concomitantemente, pasa de ser un sistema de elites a ser un sistema de enseñanza de masas en un período extremadamente corto.

En ese mismo período, en la Universidad Nacional de Córdoba, se registran cambios muy semejantes. En efecto, algunos datos nos muestran que sufrió el impacto de las mismas tendencias que han caracterizado al conjunto de la educación superior en el continente: el Censo de Estudiantes realizado en el año 1968 indica que la UNC contaba con 26.850 alumnos¹, mientras que en 1994 totalizaba 87.677², lo que significa que en aproxi-

* Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C.

e-mail: gambrog@fhyh.unc.edu.ar

¹ UNC, Dirección de Planeamiento, Dpto. de Estadística, 1968: Censo del Sector Alumnos.

² UNC, Departamento de Estadística, Síntesis Estadística 1994/95, Septiembre de 1995.

madamente 25 años los alumnos se multiplicaron cuatro veces, alcanzando la universidad como establecimiento una escala sorprendente.

Pareciera que en este crecimiento de los alumnos es preciso distinguir dos hechos de distinto carácter: por un lado, la expansión sostenida de la cantidad de nuevos inscriptos en cada año; y por otro, la prolongación de la duración de las carreras de los estudiantes, que trae como consecuencia el aumento del número de alumnos que continúan reinscribiéndose por un periodo mayor al previsto en los planes de estudio.

Al mismo tiempo se observan, en general en nuestro país, unas tasas de graduación relativamente bajas. C. Marquis (1998) indica que la tasa de egreso promedio del sistema, definida como proporción de egresados cada 100 ingresantes en el tiempo previsto por los planes de estudio para la graduación, no llega al 20 %, y la duración real de las carreras supera en promedio en un 60 % a la duración teórica de las mismas³.

En la UNC, las cohortes que ingresaron a partir del año 1970, muestran tasas de graduación del orden del 50 % sin límite de tiempo, variando según las facultades y carreras. Pero existe un elevado porcentaje de egresados que llegan a la graduación con dos, tres y más años de atraso en relación con lo establecido en los planes de estudios, siendo la "supervivencia" de las cohortes en el sistema superior a los quince años. La tasa de egreso en el tiempo previsto, a partir de las cohortes que ingresaron en el año 84, varía entre el 0 % y el 15 %, según carreras y facultades. Tal como se puede apreciar, es en todos los casos inferior al promedio nacional⁴.

Más allá que desde el punto de vista institucional el fenómeno de la prolongación de las carreras y del abandono tiene un fuerte impacto en distintas áreas de funcionamiento de cada unidad académica, el problema de la permanencia de los estudiantes y de la progresión de su avance merece la atención de los involucrados en la enseñanza superior.

La necesidad de comprender qué mecanismos operan en los grupos de estudiantes como para que se produzcan los niveles de abandono observados es importante para la formulación de políticas de intervención que tiendan a aumentar los niveles de graduación.

Este artículo tiene por objetivo destacar la significación que tiene el primer año en la universidad en relación con la permanencia de los estudiantes, y su contracara, el abandono de los estudios. Asimismo, esbozar el enfoque de análisis que proponemos para aproximarnos al estudio de ese primer año.

Reconocemos al menos dos criterios metodológicos básicos en el planteo de cualquier estudio sobre la problemática señalada: por un lado, no es posible comprender el fenómeno del abandono sin comparar a los desertores con los que persisten y se gradúan; por el otro, la mejor manera de aproximarnos a la determinación de los condicionantes de estos comportamientos es a través de estudios longitudinales, ya que no se puede considerarlos sino como resultantes de la manera particular en que se organiza, a lo largo del tiempo, la participación de cada estudiante, con su singular estructuración de atributos, en la carrera que cursa y en el contexto social e institucional en que se produce la enseñanza en esa carrera.

³ Marquis, Carlos (1998), "Reflexiones sobre los cambios en las universidades argentinas", *Sociológica*, Año 13, Número 36, Evaluación y Reforma de la Universidad, Enero- Abril.

⁴ UNC, Departamento de Estadística, Síntesis Estadística 1994/95.

Las cifras del primer año

Algunos casos estudiados nos permiten mostrar la destacada incidencia que este momento de la carrera tiene en la determinación de las tasas definitivas de graduación. De las distintas dimensiones con que se puede caracterizar a cada estudiante en primer año, interesa aquí la información sobre la permanencia y el avance en la carrera⁵.

Un seguimiento durante el primer año de la cohorte de ingresantes (230 casos) a una facultad de ciencias en 1990, arrojó los siguientes resultados⁶:

Tabla 1: UNC – Ingresantes según resultados al finalizar el primer año en carreras de Ciencias Básicas*

Sin actividad	60	26,1 %
Sólo realizaron exámenes parciales	63	27,4 %
Se presentaron a exámenes finales sin aprobar	30	13,0 %
Una o dos materias aprobadas	30	13,0 %
Tres o cuatro materias aprobadas	16	7,0 %
Cinco o seis materias aprobadas	31	13,5 %
Total	230	100 %

*Los planes de estudios incorporan seis asignaturas en el primer año.

Estos datos muestran que al finalizar el primer año escasamente un 13,5 % de los estudiantes lleva el ritmo de avance previsto en el plan de estudios, y además sólo un 20 % está en actividad, con diversos grados de atraso respecto de dicha norma. Pero es de destacar que prácticamente puede considerarse que el 66% ha abandonado o abandonará sus estudios. En este último subgrupo, es probable que sean diferentes en su configuración como estudiantes universitarios, aquellos que no desarrollaron ninguna actividad (se consideró la presentación a por lo menos un examen parcial como actividad mínima) y aquellos que se presentaron a exámenes finales y no aprobaron.

Por otro lado, esta cohorte de estudiantes muestra, en abril de 1994, un 18 % de alumnos que continúan inscriptos (con diferente nivel de avance en la carrera), ningún egresado, y un 82 % de desertores⁷.

Si comparamos las cifras de abandono observadas al finalizar el primer año, con las acumuladas habiendo transcurrido cuatro años (66 % y 82 % respectivamente), podemos afirmar que, en el caso que estamos presentando, aproximadamente el 80 % de los que

⁵ Ambroggio, G., "Indicadores de rendimiento académico en el primer año universitario", *Jornadas sobre Problemática del primer año de estudios universitarios*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Mayo de 1997.

⁶ Ambroggio, G. Y Gangoso, Z (1991)., *Graduación y abandono en la Universidad. Un estudio exploratorio en la Famaf*, CONICOR.

⁷ UNC, Departamento de Estadística, Síntesis Estadística 1994/95.

dejan su carrera lo hace en primer año.

En otro estudio hemos realizado un análisis semejante, esta vez de lo ocurrido durante el primer año con los ingresantes a cuatro carreras (451 en total) en el año 1995 en el área de Humanidades⁸.

Tabla 2: UNC – Ingresantes según resultados al finalizar el primer año en carreras de Humanidades

Cantidad de materias aprobadas*	N	%
Ninguna	17	3,8
Menos de la mitad	233	51,6
La mitad o más, aunque no todas	159	35,3
Todas las previstas	20	4,4
Más de lo previsto**	22	4,9
Total	451	100 %

* En relación con las previstas para el primer año en los planes de estudios, que incorporan seis o siete asignaturas, según las carreras.

** incluye a los que ingresaron en ese año por equivalencias.

Además del nivel de avance logrado durante el transcurso del primer año en la carrera, la permanencia de los alumnos en la misma puede apreciarse en la reinscripción en el año subsiguiente; ésta se puede entender como una confirmación por parte de los estudiantes de su condición como tal y de su intención de continuar su carrera, independientemente de su avance. Las cifras para este caso se muestran en la Tabla siguiente.

Tabla 3: UNC – Ingresantes 95 reinscriptos en el año 96 en carreras de Humanidades

	N	
Reinscriptos	243	53,9
No reinscriptos*	208	46,1
Total	451	100

* Indica abandonos, aunque no es posible conocer si serán temporarios o definitivos

⁸ Ambroggio, G (1996), "Los ingresantes, sus características y su rendimiento académico", en Ambroggio, G., Vanella, L. y Sosa, M., *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Secyt,.

En síntesis, al finalizar el primer año, aproximadamente sólo el 10 % de los alumnos lleva el ritmo de avance previsto, pero un 95 % ha desarrollado alguna actividad académica (se ha presentado y ha aprobado algún examen final); no obstante, al efectuarse la reinscripción como alumnos en el año subsiguiente, el 46 % ha abandonado la carrera.

De los datos presentados hasta aquí se pueden extraer algunas conclusiones: 1. Una proporción muy importante de los que abandonan los estudios universitarios lo hace durante el primer año, aún en distintas áreas; 2. En este mismo período de tiempo se configura ya el retraso en los estudios y la prolongación de la duración de las carreras de los que permanecen; 3. Si bien la problemática es semejante en las dos áreas consideradas, en un caso una gran proporción de alumnos no se presenta a rendir exámenes finales y no aprueba ninguna materia, mientras que en el otro una mayoría permanece, aprueba algunas materias, pero no se reinscribe en el año subsiguiente. Esto tendería a sugerir que “lo que pasa” durante ese período de tiempo es distinto en ambos casos. Eso “que pasa” es lo que se necesita comprender.

Una línea de análisis y algunos resultados

Se ha planteado ya reiteradamente en la bibliografía sobre el fracaso en la escuela y desde distintas perspectivas, que los “resultados” de los procesos educativos se configuran a partir de la estructura de propiedades del sujeto-alumno y de su familia, y de las condiciones de la propia institución escolar.

• En el caso que nos ocupa, tal como lo hemos sugerido al iniciar este escrito, la rápida masificación de la matrícula en un corto período de tiempo ha provocado mutaciones en cada uno de los términos que inciden en tal configuración.

En relación con estas mutaciones se puede conjeturar sobre el acceso a la universidad de una población un tanto distinta, que acusa entre sus características el haber cursado una escuela media en el marco de una crisis de calidad, quizás también como efecto de una rápida expansión que desbordó las aulas existentes, que constituye en muchos casos la primera generación que se incorpora al nivel universitario en la trayectoria familiar, etc. Por otro lado, la expansión de la matrícula universitaria, se da en general en un contexto de restricciones presupuestarias, que afecta tanto a las condiciones de enseñanza como al profesorado. Al decir de Tenti Fanfani (1994), en la universidad pública argentina se combinan dos tipos de pobreza: la de la oferta, caracterizada por menos docentes por alumno, muchos profesores jóvenes menos formados, menos inversión per cápita, etc. y la de la demanda, con alumnos provenientes de grupos sociales menos favorecidos, económica, social y/o culturalmente.

Aún cuando las condiciones del contexto, y las propias de la universidad y de sus alumnos hagan pensar en consideraciones generales desde las que se justifican los resultados observados, aún en ese contexto de crisis, es necesario el intento por comprender los mecanismos a través de los cuales esas condiciones van modelando el recorrido de los alumnos.

Nuestro supuesto básico es que el comportamiento que nos interesa del estudiante (permanencia/abandono) debe ser considerado como resultante del proceso de interacción, iniciado a partir del momento del ingreso de nuevos alumnos, entre el estudiante y la organización académica. En esa interacción se van construyendo límites y posibilida-

des, y se va cristalizando una manera de ser estudiante; distintas maneras de ser estudiante podrían estar asociadas a distintos niveles de permanencia en la carrera.

Sostenemos, entonces, que para comprender las razones de la permanencia o abandono de los estudios, es necesario analizar la trayectoria social y académica de los estudiantes en la organización educativa a la que se incorporan, que exhibe, por otra parte, determinadas condiciones de estructuración de su oferta de enseñanza. Desde esta perspectiva, existirían periodos críticos en el recorrido estudiantil, dentro de los cuales se destaca el primer año.

Cada sujeto accede a la universidad con una estructuración particular de propiedades individuales y familiares; cada unidad académica conforma su primer año con determinadas características. Es en el interjuego entre condiciones individuales y características y orientaciones institucionales, concretado además en la interacción social entre docentes/administradores/estudiantes, donde cada sujeto alumno irá experimentando el grado de congruencia, la consistencia, etc., entre sus expectativas y la institución, irá modificando sus percepciones sobre los porqué y para qué de su condición de estudiante.

Nuestras hipótesis conjeturan que la cualidad de las interacciones que tienen lugar en el primer año entre la institución académica, con sus particularidades, y los estudiantes que recién ingresan, con su específica estructura de atributos personales y familiares, incide en la constitución de un tipo particular de identidad como alumno en cada estudiante, y estos tipos de identidad se asocian a la permanencia (más aún, a distintas formas de permanencia) o al abandono de los estudios (a distintas formas de abandono).

De ello se derivaría que este enfoque de estudio del primer año, que privilegia la trayectoria del estudiante en su interacción con la institución, debe distinguir tres momentos de análisis:

- un primer momento en el que se trata de describir los atributos relevantes de los dos términos del encuentro: sujetos ingresantes y organización académica. Los atributos de los estudiantes constituyen quizás el conjunto de variables más estudiadas en relación con los logros educativos. Entre ellas se han incluido atributos individuales (edad, sexo, habilidad intelectual, expectativas de graduación), experiencias educativas previas (calificaciones en el secundario, otros estudios, logros académicos y sociales en la escolaridad previa), condiciones familiares (posición social, orientaciones valorativas, expectativas educativas para los hijos), etc. Por otra parte se necesita describir la organización académica que incorpora a esos ingresantes; en este sentido no hemos encontrado una tradición de análisis en relación con atributos que pueden considerarse significativos en el sentido en que venimos exponiendo. Consideramos que sería fructífero explorar, siguiendo a B. Bernstein (1975), tanto la cultura académica como la organización social. La primera referida a las opciones sobre las finalidades a las que tiende y los medios que la organización utiliza, tanto en el orden instrumental como en el expresivo/regulativo; la segunda destaca la forma de la división del trabajo de enseñar y la fuerza de los límites entre unidades de organización (principio de organización) y las normas sociales que caracterizan la definición de roles (en especial docente/estudiante), su jerarquía, y lo que es lícito y esperable en relación a cada rol, y a las relaciones sociales y comunicativas entre los mismos (principio de enmarcamiento).

- El segundo momento del análisis se constituiría con referencia al proceso mismo de interacción que tiene lugar a partir del encuentro sujetos/institución (que puede variar según las condiciones iniciales de cada sujeto y/o de grupos o categorías), y las formas de percepción mutua. Central a este análisis es el supuesto de que las percepciones de la realidad tienen un efecto real sobre el que percibe, y que personas con características variables pueden sostener percepciones diferentes de situaciones similares, y actuar de modo diferente. En esta instancia cobran importancia la posibilidad, frecuencia y contenido de las interacciones alumno/alumno, alumno/docente, la percepción de la cultura y de la organización de la unidad académica por parte de los estudiantes, la percepción de las características estudiantiles por parte de la institución, el dominio en los alumnos de reglas de reconocimiento⁹, el análisis de las realizaciones/producciones de los estudiantes y su evaluación.
- Un tercer momento de análisis se orientaría hacia la posibilidad de mostrar configuraciones de características estudiantiles y particularidades de su interacción con la institución que se asocien a comportamientos académicos. En esta instancia parecería fructífero incursionar en la construcción de tipologías estudiantiles, que podrían estar asociadas a tipologías referidas a la permanencia/abandono de los estudios. Antecedentes parcialmente útiles en este sentido pueden estar constituidos por las tipologías propuestas por distintos investigadores. Hackman y Dysinger (1970) diferencian los que persisten, los que cambian de carrera o institución, los que abandonan por fracaso académico (aplazos), y los que, sin fracasar académicamente, abandonan los estudios. V. Tinto (1975) habla de integrados y no integrados, social y académicamente. B Bernstein (1975), con relación a alumnos secundarios, distingue tipos de implicación: compromiso, distanciamiento, aplazamiento, alejamiento, alienación.

Algunos estudios exploratorios realizados por nuestro grupo de trabajo¹⁰ abonan la línea aquí esbozada.

En relación con las características de los ingresantes, hemos encontrado que la edad y el capital cultural de la familia son importantes. La probabilidad de permanencia aumenta marcadamente cuando se ingresa con 18/19 años, y cuando los padres han accedido a niveles de educación superior, tanto universitaria como no universitaria¹¹.

L. Vanella mostró que los estudiantes esgrimen distintas razones para la elección de la carrera que han realizado, variando desde el placer, el gusto o el interés, el haberse identificado con "modelos" a través de personas que se constituyeron en referentes sig-

⁹ En el sentido que le otorga B. Bernstein, como posibilidad de diferenciar contextos y significados relevantes dentro de esos contextos, y especialmente lo que demanda al alumno cada contexto diferente.

¹⁰ Grupo constituido en el área de formación para la investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación (UNC), y especialmente el equipo docente a cargo del Seminario de Práctica de la Investigación, alumnos que cursan ese Seminario al final de la carrera, y tesisistas en el trabajo final de Licenciatura.

¹¹ Ambroggio, G (1996), "Los ingresantes, sus características y su rendimiento académico", en Ambroggio, G., Vanella, L. y Sosa, M.: *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Secyt.

nificativos en la familia o la escuela secundaria, hasta apostar a la carrera en su proyecto de futuro, ya sea para insertarse en el mercado de trabajo o para mejorar sus condiciones laborales actuales. Asimismo, encuentra que muchos estudiantes entienden el primer año "como un año de búsqueda, de probar qué es lo que se quiere o interesa", tomándose un tiempo en el que esperan definir una elección. De esta manera se observa que prueban un tiempo y dejan, pasando de una carrera a la otra, no necesariamente como resultado de fracasos académicos¹². M. Alanis, F. Delprato y K. Rodríguez, destacan, con respecto a diferencias que se observan en estudiantes con distinto nivel de rendimiento, que "la homogeneidad en las condiciones de existencia, impondría condicionamientos homogéneos así como percepciones y prácticas semejantes. Sin embargo, vemos que sujetos de un mismo grupo social generan prácticas diversas según se desarrolle en sus historias de vida la dialéctica relación entre condiciones objetivas y disposiciones subjetivas. Prácticas diversas que son conceptualizadas como tipologías de trayectorias" (p.97). Destacan la incidencia en esas tipologías de estilos dispares de vínculos con la cultura en la obtención de distintos niveles de rendimiento académico; distinguen en los antecedentes de distintos sujetos, un estilo "formal" de actitud o vínculo de la familia con la cultura escolar, de un estilo que llaman "sustantivo". El primero se caracterizaría, entre otras cosas, por entender los distintos niveles educativos en términos de ciclos a completar en pos de la titulación, que se evidencia, en la historia educativa, en elecciones escolares no basadas en características de la oferta, y en actitudes más laxas ante el rendimiento. El estilo sustantivo estaría caracterizado por el reconocimiento, de parte de la familia, de los espacios escolares como ámbitos de formación (y no sólo de otorgamiento de credenciales), lo que se evidenciaría en la historia educativa en elecciones basadas en criterios más académicos y en la valoración especial de un buen rendimiento. También señalan que "habría matices al interior de un mismo estilo familiar de vínculo con la cultura, marcados por la diferente posición social de los sujetos¹³.

M. Duce Carle, S. Ferreyra y I. Rodríguez muestran que es posible diferenciar en los estudiantes distintas estrategias que les posibilitan permanecer en la carrera, y que estas estrategias estarían asociadas a su desempeño y permanencia en la carrera. Estas "pueden comprenderse articulando el compromiso que asume con la carrera, con su propia formación, con la visión que tiene de su futuro profesional, y con lo que trae incorporado" (p.49) Por otra parte, esas estrategias reconocen una doble dimensión en su estructuración: en la relación del estudiante con la actividad académica, y en las relaciones interpersonales. A partir de un análisis de material obtenido en entrevistas, distinguen matices "que se configuran y diferencian por el modo en que los alumnos aprenden y usan las reglas que norman el juego de ser estudiante universitario": los que están aprendiendo, los que sobreviven, los que pueden "zafar", y los que se desplazan con seguridad y certezas¹⁴.

¹² Vanella, L (1996), "Las representaciones estudiantiles de los ingresantes a la Facultad de Filosofía y Humanidades", en Ambroggio, G., Vanella, L. y Sosa, M.: *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Secyt.

¹³ Alanis, M., Delprato, F. y Rodríguez, K. (1997), *Posición social, trayectorias educativas y laborales de estudiantes universitarios con distintos niveles de rendimiento académico*, Trabajo final de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

¹⁴ Duce Carle, M., Ferreyra, S. Y Rodríguez Nazer, I. (1997), *Estrategias estudiantiles de alumnos*

Por otro lado, desde la perspectiva de la organización académica, M. Sosa, a partir de un análisis de distintos tipos de documentos (en el caso de carreras de humanidades), observa que “no queda claro, ni parece consistente en los planes, el carácter que tiene el “primer tiempo” del estudiante en la universidad”, por diversas razones. En muchos casos, las materias incluidas constituyen áreas disciplinares centrales de la carrera que se estudiarán por única vez. Los programas varían en su formato, de manera que es muy variable también la medida en que se puedan constituir en documentos orientadores para el alumno. A veces pareciera que están más dirigidos a dar cuenta de los propósitos docentes en sentido amplio, que a comunicar lo que necesitan los estudiantes para organizar su estudio. También señala que existirían requerimientos implícitos que pesarían sobre los alumnos, pautas de éxito no escritas ni formalizadas en las propuestas curriculares. Ello los estaría obligando a tener presencia en clase para descubrir de qué se trata y aprender a resolverlo¹⁵.

E. Estevez y M. Muiño estudiaron “aquello con lo que se encuentra el alumno” cuando ingresa a una carrera que, en un contexto fuertemente clasificado como el que abordan, no constituye una oferta de enseñanza en abstracto, sino un conjunto de “cátedras” diferentes. Focalizando las demandas que hacen los profesores a sus alumnos en una carrera universitaria durante los primeros años, analizaron, entre otras cosas, las consignas que éstos incluyen en los trabajos prácticos y en las evaluaciones parciales, entendiendo que son éstos los formatos en los que se definen las “reglas de criterio”, en el sentido de B. Bernstein. Según sus análisis, se podría inferir que buena parte del esfuerzo del alumno durante el primer año estaría destinado a adquirir las reglas para reconocer las diferentes concepciones sostenidas por los docentes acerca de lo que es un estudiante universitario. ... “el alumno debería reconocer que el docente tiene una forma particular de entender lo que es la actividad del alumno universitario, lo cual implicaría determinados supuestos acerca de cómo debe aprender el mismo, cómo debe ser su actitud ante el conocimiento y cómo se le debiera enseñar.”(p.38)¹⁶. Este trabajo da pie para sostener la hipótesis de que en un contexto organizacional y curricular fuertemente clasificado, el dominio de las reglas de reconocimiento de contextos específicos y significados relevantes en esos contextos estaría asociado al desempeño de los estudiantes.

Desafíos futuros

En uno de nuestros primeros escritos sobre este tema afirmábamos que la problemática de la permanencia/abandono de los estudios hacía referencia a un complejo de factores que podían ser abordados desde distintos enfoques y con intereses diversos.

Señalamos además que uno de esos enfoques se refería a la búsqueda y construcción

universitarios con diferentes niveles de rendimiento académico, Trabajo Final de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

¹⁵ Sosa, M. (1996), “La oferta de enseñanza”, en Ambroggio, G., Vanella, L. y Sosa, M., *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Secyt.

¹⁶ Esteves, E. y Muiño, L. (1998), *Acerca de las competencias requeridas durante los tres primeros años de la Carrera de Ciencias de la Educación*, Trabajo Final de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

de modelos explicativos de la permanencia/abandono, pero que el avance en ese sentido requería ofrecer soluciones a varios problemas, entre los que destacábamos la selección fundamentada de las variables a incluir en el análisis, y la estructuración de diseños longitudinales que permitan la recolección de datos aptos para representar "procesos". Este trabajo intenta mostrar los avances en ese sentido, y reiterar que sigue siendo todo un desafío intentar el desarrollo de esos modelos, y el mejoramiento del instrumental de observación que permita dar continuidad y precisar los análisis en relación con los mismos.

Bibliografía

- Alanis, M., Delprato, F. y Rodríguez, K. (1997), *Posición social, trayectorias educativas y laborales de estudiantes universitarios con distintos niveles de rendimiento académico*, Trabajo final de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
- Ambroggio, G. (1985), *Estudios sobre graduación y abandono en la universidad. Algunos problemas metodológicos*, Mimeo, Córdoba.
- Ambroggio, G. y Gangoso, Z. (1991), *Graduación y abandono en la universidad. Un estudio exploratorio en la Famaf*, CONICOR.
- Ambroggio, Vanella y Sosa (1996), *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Cs. de la Educación, Secyt.
- Ambroggio, Vanella y Sosa (1996), *Origen social y desempeño académico en el primer año universitario*, II Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, Universidad Nacional de Tucumán.
- Ambroggio, G. (1996), "Los ingresantes, sus características y su rendimiento académico", en Ambroggio, Vanella y Sosa, *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Cs. de la Educación, Secyt.
- Ambroggio, G. (Mayo de 1997), *Indicadores de rendimiento académico en el primer año universitario*, "Jornadas sobre Problemática del primer año de estudios universitarios", Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bernstein, B. (1975), "Sources of consensus and disaffection in education", en *Class, Codes and Control*, Vol. III, Towards a Theory of Educational Transmission, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*, Taylor and Francis, London.
- Brunner, José J. (1990), *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.
- Duce Carle, M., Ferreyra, S. Y Rodríguez Nazer, I. (1997), *Estrategias estudiantiles de alumnos universitarios con diferentes niveles de rendimiento académico*, Trabajo Final de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
- Esteves, E. y Muiño, L. (1998), *Acerca de las competencias requeridas durante los tres primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación*, Trabajo Final de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

- Hackman, J. R. y Dysinger, W.S. (1970), "Commitment to college as a factor in student attrition", *Sociology of Education*, , 43, 311-324.
- Marquis, Carlos (Enero-Abril 1998), "Reflexiones sobre los cambios en las universidades argentinas", *Sociológica*, Año 13, Número 36, Evaluación y Reforma de la Universidad.
- Sosa, M. (1996), "La oferta de enseñanza", en Ambroggio, Vanella y Sosa, *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Cs. de la Educación, Secyt.
- Tenti Fanfani, Emilio (1994), "Decadencia o renacimiento: universidad y espacio público en Argentina", *Seminario Internacional: La universidad, hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tinto, Vincent (1975), "Drop out from Higher Education: A Theoretical Synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- UNC, Dirección de Planeamiento, Dpto. de Estadística, 1968: Censo del Sector Alumnos.
- UNC, Departamento de Estadística, Síntesis Estadística 1994/95, Septiembre de 1995.
- Vanella, L. (1996), "Las representaciones estudiantiles de los ingresantes a la Facultad de Filosofía y Humanidades", en Ambroggio, Vanella y Sosa, *Éxito y fracaso en el primer año universitario*, Escuela de Cs. de la Educación, Secyt.