

# El ingreso a la universidad: dimensiones epistémicas, sociales e identitarias involucradas. El caso de los/as ingresantes a la licenciatura en Sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro

*The entrance to the university: involved epistemic, social and identity dimensions. The case of new students to the Bachelor of Systems at the National University of Río Negro*

Recibido  
30 | 06 | 2021

Aceptado  
20 | 02 | 2022

Publicado  
15 | 08 | 2022

**Ana Cecilia Rizzo** | arizzo@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro - Sede Atlántica. Argentina

**Soledad Vercellino** | svercellino@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro - Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Argentina

## RESUMEN

Este artículo analiza las vicisitudes que atraviesan los/las estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en su relación con el saber. Procurará específicamente: reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participaron del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera; identificar los saberes y las actividades intelectuales que les eran demandadas a los estudiantes y aquellas que estos otorgaban mayor significancia; reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se triangularon fuentes (docentes, estudiantes, documentos) y técnicas de recolección de datos (entrevistas en profundidad, balances de saber). Como resultado se advierte que la Universidad sostiene y propone una nueva “relación institucional con el saber”, que pone en tensión las formas que hasta ese momento los ingresantes han construido y que supone: un nuevo sujeto aprendiente, una temporalidad específica, nuevos actores educativos y nuevas figuras del aprender privilegiadas. También da cuenta de cómo el ingreso a la universidad resulta un momento en donde la imagen de sí como aprendientes se encuentra conmovida.

**Palabras clave:** Relación con el saber; Ciencias aplicadas; Ingreso a la universidad.

## ABSTRACT

This article analyzes the vicissitudes that new students of the Bachelor of Systems at the National University of Río Negro (UNRN) go through in their relation with knowledge. The research specifically sought to: reconstruct the image of themselves as learners of the students who participate in the study and how it was (re) configured in the first year of the career; identify the knowledge and intellectual activities that were demanded of students and those that they gave greater significance and, finally, reconstruct the social relations and the institutional framework in which the relationship with the students' knowledge was situationally constructed. It is qualitative research that triangulates sources (teachers, students, documents), techniques for collecting (in-depth interviews,



balances of knowledge) and for data analysis (qualitative interpretive analysis). As a result, it can be seen that the University supports and proposes a new “institutional relationship with knowledge”, which puts in tension the forms that up to that moment the students have built. This institutional relationship with knowledge implies: a new learning subject, a specific temporality, new educational actors and new figures of learning privileged. It also shows how entering the university is a moment where the image of oneself as learners is shaken.

**Key words:** Relation with knowledge; Applied Science; University first year.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La Argentina sobresale en América Latina por tener una de las matriculaciones más altas en educación superior, alcanzando el 75,8 % de la población entre los 20 y 24 años en el 2011 (García de Fanelli y Adrogué, 2015), siendo del 59,1% en la población entre 18 y 24 años en el 2018 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020). Este alto porcentaje es producto de mecanismos de admisión no selectivos en la mayoría de las universidades, la creación de numerosas universidades públicas y privadas en diversas zonas del país y la gratuidad de los estudios de grado. Se destaca que las instituciones de gestión estatal se encuentran en todas las provincias de nuestro país. El sistema universitario argentino cuenta para el año 2018 con una población de 2.227.746 estudiantes, 589.749 nuevos inscriptos y 150.454 egresados en los niveles de pregrado, grado y posgrado (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020). En el mismo informe se menciona que las universidades estatales registran el 62,1% de retención en el primer año.

La Universidad Nacional de Río Negro, en donde las autoras de este artículo se desempeñan en tarea docentes, de investigación y gestión, no es ajena a dicha situación. En la Memoria Institucional del año 2019 se señala que el desgranamiento en el primer año registra un rango que va desde el 4,76 % en algunas carreras al 60,97% en otras. Un 20% de las carreras tienen un desgranamiento intra-anual inferior al 30%. Del 80% restante, un 44 % de las carreras presenta un desgranamiento de entre 30 y 45% y un 36% entre 45 y 60%. En el 36% de las carreras entre el 30 y el 40 % de los inscriptos a comisión en el primer cuatrimestre rinden 2 materias o más en el primer ciclo académico. Y sólo en el 13% de las carreras regularizan más del 60% de los estudiantes (UNRN, 2020).

Este vasto campo de problemas que constituye el ingreso y tránsito por el primer año de los estudios universitarios ha ingresado a la agenda de la investigación educativa dando lugar a abundante literatura que explora esa problemática. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la

---

<sup>1</sup> Las opiniones y/o ideas expresadas no representan necesariamente las opiniones y/o posiciones de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO.

diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en las vicisitudes que afronta un-a estudiante al incorporarse a los estudios universitarios, se reitera un argumento que destaca en las características o condiciones sociales, culturales y económicas de éstos-as como factores del éxito o fracaso o en sus déficits: falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de motivación, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, de tiempo, de claridad vocacional, de información sobre el funcionamiento de la universidad, etc.

Un corpus de trabajos focaliza en los dispositivos generados para la admisión de los-as estudiantes, sus alcances, limitaciones y efectos (Fernández Lamarra, 2018; García de Fanelli, Adrogué, 2015; García de Fanelli, 2015; Marquina, 2011; Gluz, Grandolfi, 2010; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019, entre otras). Otros factores organizacionales indagados son las políticas académicas, los planes de estudios y los recursos humanos, equipamientos e infraestructura, financieros y de gestión (García de Fanelli, 2014). Finalmente, el papel de los docentes y la vinculación de esta figura con la problemática del ingreso es abordada por Ezcurra (2005), De Gatica, Bort, Romero, Gatica (2019), Marquina (2011) y Pierella (2014), entre otros. Entre quienes focalizan en las condiciones de enseñanza cabe destacar el aporte de las investigaciones sobre alfabetización académica, las que contribuyeron a mostrar la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje del discurso disciplinar y académico (Carlino 2003a, 2003b).

Nuestro grupo de investigación aborda el problema del ingreso a la universidad a partir del análisis de las vicisitudes de los procesos de aprendizaje de los ingresantes profundizando el estudio de una noción que ha comenzado a expandirse en el campo de las ciencias humanas, y que resulta fértil a la comprensión de dicho fenómeno: la relación del/la estudiante con el saber (Charlot, 2008 2009; Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998, Vercellino, 2014, Vercellino, van deu Heuvel y Guerreiro, 2014; Vercellino, Tarruella, Heuvel, Andrade, Guerreiro, Irigoyen, y Cardinale, 2017). El análisis de la relación con el saber de los/las alumnos supone una lectura en “positivo” de este fenómeno,

“busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot 2008: 51).

Otras investigaciones realizadas específicamente en las carreras de Licenciatura en Sistemas (Dapozo, Greiner, Pedrozzo Petrazzini, Chiapello, 2014; Dapozo, Pelozo, 2009) identifican como crítica la cuestión de la elección vocacional. Al momento de elegir una carrera, los/las jóvenes en muchos casos se ven influenciados por los imaginarios y representaciones que se adjudican a las mismas, ligadas a elevados índices de demanda laboral, rentabilidad y éxito personal, pudiendo llegar a ajustar sus elecciones de acuerdo con dichos imaginarios. A su vez se suman otros factores comunes a otras disciplinas y presentes en las indagaciones arriba reseñadas, como la formación previa de la escuela secundaria, la desorientación y crisis de la adolescencia, la escasa o distorsionada información acerca de los planes de estudio, la ausencia de orientación vocacional, entre otros tantos factores, todos ellos focalizando en características o factores asociados a los estudiantes.

Este recorrido bibliográfico nos muestra que el ingreso a la universidad se encuentra como tema inserto en la agenda de la investigación educativa y que como tal resulta un terreno fecundo para continuar siendo explorado. Y ese es el desafío que afronta este trabajo: analizar las vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los/las estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Procurará específicamente: reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participaron del estudio y como la misma se (re)configuran en el ingreso a la carrera; identificar los saberes y las actividades intelectuales que les eran demandadas a los estudiantes y aquellas que estos otorgaban mayor significancia; reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes.

## ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En este complejo campo de problemas es factible delimitar un espectro relativamente amplio de objetos susceptibles de indagación. Esta comunicación focaliza en los/as ingresantes a las carreras de Licenciatura en Sistemas<sup>2</sup> y asume la pregunta por las vicisitudes de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ingreso a la Universidad. Se busca recuperar la complejidad y multidimensionalidad de esos procesos, donde componentes subjetivos se entrecruzan con los propios de cada disciplina y con la situación propia del aprendizaje en una institución universitaria en particular. La noción de relación con el saber es la que organiza esa comprensión del aprendizaje y sus vicisitudes en el ingreso a la Universidad.

“Nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender. Nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (Charlot 2008: 97). El autor advierte que aprender no implica solamente aprender contenidos intelectuales, sino que aprender puede ser también dominar un objeto o una actividad (atarse los cordones, nadar, leer) o entrar en formas relacionales (saludar, mentir). Charlot (2008) indica que la situación de aprendizaje está marcada por el lugar, por las personas y por el momento, el espacio del aprendizaje es un espacio-tiempo compartido con otros, en referencia a ello propone las relaciones epistémicas, identitarias y sociales con el saber. En tanto relación epistémica focaliza en el tipo de actividad que el estudiante desarrolla cuando aprende, nos enfrentamos con un mundo que está conformado por saberes objetivados, conceptualizados, textualizados, actividades a dominar, de naturaleza diversa (leer, nadar, andar en bicicleta), dispositivos relaciones donde entrar y formas relacionales a apropiarse (ya se trata de decir gracias como de emprender una relación amorosa). El autor afirmará que “frente a estos objetos, a estas actividades, a estos dispositivos y

---

<sup>2</sup> La selección de este tipo de carreras se fundamenta en la relevancia cuantitativa y cualitativa que las carreras orientadas a las ciencias aplicadas tienen en el sistema universitario argentino y en la UNRN: se trata de carreras que transmiten saberes tecnológicos con las consiguientes particularidades epistemológicas y didácticas; integran en su mayoría las denominadas carreras prioritarias para la Nación y están fuertemente orientadas hacia las necesidades productivas y de desarrollo.

formas, el individuo que ‘aprende’ no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos” (Charlot 2008: 109).

En tanto dimensión identitaria sostiene que la relación con el saber supone la construcción de un sí mismo como aprendiente. Y por último la dimensión social, frente a la cual el sujeto aprende desplegando una actividad en situación y con la ayuda de personas que lo sostienen en su aprender. La situacionalidad del aprender es indagada en esta investigación atendiendo a los saberes que son ofertados al estudiantado, identificando las actividades cognoscitivas que tal oferta supone<sup>3</sup>. Con ellos nos referimos a que los lugares en los cuales el sujeto aprende (la ciudad, la casa, la calle, la escuela, luego el trabajo, la empresa) tienen estatutos diversos desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades que en ellos se desarrollan no están regidas por las mismas lógicas, por ello “existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual figura del aprender” (Charlot, 2008, p. 110). El recorrido del autor nos permite adentrarnos y pensar al ingreso a la Universidad como una experiencia compleja, que se aleja de miradas que inscriben a este proceso en términos de déficit y/o de factores individuales, para focalizar en los procesos de aprendizaje o, en términos de la teoría de referencia, de relación con el saber, comprendidos como procesos situados y entramados en las relaciones que el sujeto mantiene con otros, en determinados contextos institucionales y epocales.

A partir de esa opción teórica, se desarrolló una investigación de tipo cualitativa. El estudio implicó recurrir a distintas fuentes de información a través de diversas técnicas. La población de la investigación son los estudiantes ingresantes a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la UNRN, cohorte 2019.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a 8 estudiantes, a fin de indagar su historia en tanto aprendientes, sus trayectorias escolares previas y la de sus familias, sus expectativas, su concepción sobre el estudio, la carrera, la Universidad, la imagen que tienen de sí mismos y aquella que muestran

---

<sup>3</sup> Sobre el ofrecimiento de saberes y su relevancia para analizar la relación con el saber ver: Vercellino, 2021.

a los otros que consideran significativos en su vínculo con el saber, entre otros aspectos a profundizar en el desarrollo de dicha técnica.

Para la selección de los casos de estudiantes a entrevistar se consideraron diferentes criterios: grado de desarrollo y riqueza de las narraciones que se producen en los balances de saber; paridad de género, edades máximas y mínimas, trayectorias escolares previas: con estudios o sin estudios terciarios, situación laboral, escuela previa: con orientación a las tecnologías y sin orientación a las tecnologías, rendimiento académico: estudiantes regulares, estudiantes no regulares, estudiantes que han suspendido sus estudios

Luego se aplicó la técnica desarrollada por Bernard Charlot (2009), denominada Balance de Saber a fin de relevar los saberes y actividades intelectuales que los estudiantes otorgan y el contexto situacional - relacional en el que se construye esa relación. Esta técnica consistió en solicitar a los estudiantes narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, que brindó información valiosa acerca que tiene sentido para ellos. Se recopilaron 8 Balances de saber.

Asimismo, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de docentes de primer año a fin de relevar los saberes priorizados y actividades intelectuales que se requieren o demandan a los/as estudiantes ingresantes. Fueron entrevistados 5 de 7 docentes pertenecientes a asignaturas de diferentes áreas. Finalmente, se realizó un análisis documental de los programas de las 7 asignaturas de primer año, en línea con el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas a los docentes y de documentos institucionales a fin de reconstruir el marco institucional en que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Fueron revisados: Estatuto de la UNRN, proyecto institucional de creación de la UNRN, memorias institucionales, planes de autoevaluación para acreditaciones ante CONEAU, Resoluciones ministeriales y de la UNRN que aprueban el plan de estudios.



## LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA RELACIÓN CON EL SABER DE LOS/AS INGRESANTES

A partir de las entrevistas llevadas a cabo a estudiantes y docentes describiremos el contexto situacional-relacional en el que se construye una nueva relación institucional con el saber.

Cuando los jóvenes profundizan en las entrevistas sobre sus experiencias en el ingreso a la Universidad y como fue ese encuentro con la institución esta se presenta como desconocida y compleja. En forma recurrente se muestran palabras de incertidumbre y dudas:

*“...era muy distinto. Tenía que hacerme todo yo. Estaba acostumbrada a que mi mamá hacía los papeles. Yo ahora tengo que hacerme todo, así que cualquier cosa que tengo que hacer, la llamo igual: “Ma, ¿Cómo tengo que hacer? ¿A dónde tengo que ir? ¿Cómo tengo que preguntar o hablarle?”. Estudiante 1*

Los docentes son presentados, en la totalidad de los casos, como soporte en este pasaje y cercanos en sus relaciones con los estudiantes, configurando nuevas miradas acerca del docente universitario que distan de las que los/as estudiantes habían construido previamente:

*“Con los docentes pensaba que eran más estrictos, más callados, que venían explicaban y listo. En cambio, vi que les interesaba como íbamos nosotros, si teníamos un parcial, te ayudaban como para que puedas, que tengas tiempo...”. Estudiante 1*

Sus experiencias con sus compañeros se encuentran atravesadas por la suspensión temprana de los estudios de parte de algunos de sus integrantes, también por diferencias en sus condiciones de vida dado que a los estudiantes que trabajan se les dificulta sumarse a grupos de estudios que mantienen una regularidad en sus encuentros. Estos grupos ayudan a asumir la dedicación y el esfuerzo desde un colectivo y a obtener buenos resultados que motivan formar parte del mismo. Enunciados como *“nos ayudamos mutuamente”* *“estudiamos muchos días todos juntos para poder aprobar”*, *“si no hubiéramos hecho eso no habríamos aprobado la materia”* dan cuenta que la relación con el saber se

encuentra atravesada por nuevos grupos de pertenencia social por los que transitan los ingresantes. Las interacciones entre pares, según sus palabras, están basadas en relaciones de ayuda y contención.

De los relatos se advierte que ingresar a la universidad implica también ingresar a una forma de organización social del saber, que es vivido por algunos/as estudiantes como el ingreso a un espacio desconocido en donde se encuentra con insistencia la idea que la universidad implica romper con ciertas prácticas de saber, y empezar a desarrollar otras.

*“...al principio, fui dejando los trabajos prácticos y después ya no porque no empecé a entender nada, ahí si me puse a leer, me puse a ver los libros, ver videos, de todo. Ahí recién le agarré la mano y terminé. Ahí si me puse a estudiar en serio”. Estudiante 4.*

*“...bueno, al principio fue como un boom, como una explosión de mucho conocimiento”. Estudiante 5*

*“Con las materias se requiere que estudies más o menos 3 o 4 horas por día, se necesita eso sino es muy difícil seguir”. Estudiante 7*

Los/as docentes insiste en que los primeros acercamientos a la carrera y los conocimientos disciplinares se ven influenciados por imaginarios y representaciones que se requieren interpelar:

*“Encima en la gran mayoría son chicos, respecto de las chicas, que son gamers que vienen de la secundaria jugando juegos pensando que se van a sentar en una computadora a desarrollar, entonces hay un porcentaje que se lleva un choque entre lo que esperaban y lo que termina siendo” Docente 2.*

*“Se observa un choque cuando llegan al primer día, preguntan o creen que esto es un curso de un lenguaje de programación, que ya llegamos y nos ponemos a hacer videojuegos, hay una confusión de cuál es el objetivo de la carrera y como uno logra esa formación” Docente 5.*

*“está la fantasía del que se anota a estudiar Sistemas, entonces cuando empiezan la carrera y ven que no desarmamos una computadora, ni agarramos tornillos, obviamente piensan que esto no es lo que vinieron a estudiar”. Director de carrera*

Los/as docentes viven ese tiempo inicial como un gran *salto*, hacen hincapié en que al ingresar a la Universidad se ponen en juego trayectorias y estrategias de relación con el saber aprendidas en la escolaridad previa que se caracterizan por un formato en el que el saber es poseído sólo por el docente y se configura como la única verdad, ese saber debe ser conocido y repetido por los estudiantes. Asimismo, constituyen toda una novedad para el estudiantado: el alcance que le dan a la exigencia académica, la cantidad de tiempo que se dedica al estudio, la cadencia en ese tiempo, la autonomía en relación con el profesor, las modalidades de acreditación de las materias, los nuevos roles docentes (ayudante- profesor).

*“Acá no es terminar el año y listo [sino que]: es cursar y rendir la materia, esa es la diferencia que por ahí cuesta aprender”. Docente 1*

*“Yo hago hincapié en dos falencias que tienen ellos, más allá de los conceptos que traen o no traen de la secundaria, uno es el tiempo que le dedican al estudio, no están acostumbrados a estar mucho tiempo haciendo algo y la otra es cierro la carpeta y la abro en la próxima clase como si fuera la secundaria (...) esto es horas, acá no va a estar más el profesor diciéndoles hagan la tarea para mañana o para pasado, ustedes tienen que ponerle horas en sus casas, no solo las horas de cursada”. Docente 2*

*“Les cuesta esta cuestión de las diferencias entre aprobado, cursado, promocionado, si tienen que rendir finales (...), en ese sentido les cuesta adaptarse al ritmo universitario. Docente 4*

*“Veo una cierta desorientación entre distinguir clases teóricas de prácticas, el hecho de tener más de un docente en la asignatura y en ese caso cual es el del teórico y cual el del práctico, tampoco distinguen roles entre quien es el profesor y quien el ayudante en las materias...” Docente 3*

Coinciden en señalar que los estudiantes deben hacer movimientos en relación con esas formas de relación con el saber para poder permanecer en la Universidad.

## DIMENSIÓN EPISTÉMICA DE LA RELACIÓN DEL/LA INGRESANTE CON EL SABER

La heurística de la relación con el saber de Charlot (2008) y las investigaciones empíricas que lo toman como referencia, focalizan en el tipo de actividad cognoscitiva que el alumno desarrolla cuando aprende, lo que es nominado como ‘dimensión epistémica’, ‘relación epistémica’ o ‘proceso epistémico’ de la relación con el saber’.

Desde el punto de vista epistémico aprender puede significar apropiarse de saberes- objetos, de contenidos intelectuales (el teorema tal, la teoría de la evolución), o bien, dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente (aquí el producto del aprendizaje no es separable de la actividad: leer, escribir, usar la computadora, conducir un auto). Finalmente, aprender también puede consistir en entrar en un “dispositivo relacional, apropiarse una forma intersubjetiva, asegurarse cierto control de su desarrollo persona, construir de forma reflexiva una imagen de sí” (Charlot 2008: 115).

A partir del análisis de las entrevistas a estudiantes y docentes y de la técnica del balance de saber aplicada a estudiantes, daremos cuenta a cuál de estas figuras del aprender los estudiantes otorgan mayor significancia y cuáles son demandadas por la estructura curricular y los/as docentes.

En primer lugar, los/as ingresantes destacan como aprendizajes significativos en su vida aquellos que refieren al dominio de actividades o el volverse capaces de utilizar un objeto de forma pertinente: escribir, saber informática, nadar, utilizar algún instrumento musical, etc. Si bien son actividades que incluyen acciones reflexivas o que implican conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. Los/as estudiantes señalan:

*“He aprendido muchas cosas, tuve acceso a Internet desde hace muchísimos años, aprendí mucho en mi casa. (...) después teníamos un negocio de computación y aprendía más, entonces en cosas diarias que se rompen yo me ocupo de arreglarlas, si tengo un problema con la computadora o con un electrodoméstico lo arreglo yo” Estudiante 2*

*“Aprendí a organizarme y lo aprendí por prueba y error. Si te va mal en una prueba, fijate que hiciste mal, y ahí trabajar para corregirlo”. Estudiante 6*

*“mis padres se dedican al ámbito agropecuario. Así que desde muy pequeño aprendí sobre el trabajo en la tierra.” Estudiante 3 Balance de Saber*

*“lo principal que aprendí es que la universidad es un ritmo completamente distinto a lo que es el estudio que te dan antes, tanto primaria como secundaria (...) tenés que estudiar todos los días, tenés que estudiar un poco para no perder el ciclo, hay que tener las materias al día porque si no se junta todo y no es precisamente fácil”. Estudiante 5*

Los/as estudiantes destacan haber aprendido a arreglar computadoras, a trabajar la tierra, a solucionar problemas de la vida cotidiana y también a “estudiar” en la Universidad. Así vemos como además de actividades que han aprendido en sus vidas diarias en ámbitos no académicos, aparecen como muy relevantes ideas referentes a ritmos y formas de organización o estrategias metodológicas necesarias en el momento del ingreso a una nueva cultura académica como lo es la Universidad.

Claramente sobre este tipo de actividades se desarrolla, a través de la toma de distancia reflexiva, metacognitiva, un conjunto de enunciados articulados que refieren a la actividad misma, sus materiales, recursos y las condiciones de su desarrollo. Sin embargo, por un lado, el aprendizaje de esos enunciados no implica el aprendizaje de la actividad y, por el otro, cuanto más están las actividades sometidas a las variaciones de la situación e inscriptas en el cuerpo, más dificultoso se vuelve el esfuerzo de enunciación y normativización de las mismas (Charlot 2008).

Los /as estudiantes destacan también haber aprendido a dominar la relación de sí con otros y de la relación consigo mismo a través de la relación con otros y a la inversa. Charlot (2008) también llama a este proceso epistémico como distanciamiento-regulación dado que aprender es volverse capaz de regular esta situación y encontrar la distancia entre sí y los demás, planteado en situación de puesta en práctica en las relaciones con los otros y consigo mismo. Se trata de los aprendizajes que suponen entrar en ciertos dispositivos relacionales, “apropiarse

de una forma intersubjetiva, asegurarse cierto control de su desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí” (Charlot 2008a: 115).

Insisten en el discurso de las entrevistas y los balances de saber, aprendizajes referidos a la relación con la normatividad y la autoridad, con el vínculo con los pares y consigo mismos. Destacan haber aprendido a vincularse con docentes y pares, a trabajar en equipo y ser compañeros, a ser solidarios, a respetar a los mayores y escuchar a los otros, a tener paciencia consigo mismos, a ser responsables, autodisciplinados, a conocerse a sí mismos, a autosuperarse, a ser personas de bien y tener amor por lo que hacen.

Finalmente, se identifica como baja la frecuencia en la selección de aprendizajes intelectuales o académicos tanto en las entrevistas como en los balances de saber, es decir, de la figura del saber objeto. Se advierte un valor residual asignado a estos saberes que referencian a un universo de saberes distinto del mundo de la acción, de las emociones y de las percepciones.

Resulta curioso que, según la mirada de los docentes, los estudiantes otorgan mucha significancia a estos saberes objeto cuando desde la perspectiva docente los aprendizajes más relevantes en el momento del ingreso son los relacionados a cómo organizarse para estudiar, a prestar atención para comprender las consignas (dominios de actividad).

*“Considero que se dan cuenta que la matemática es una barrera, pero no le prestan atención a quedarse en las prácticas, a estudiar en las casas, cuestiones que para mí son más fundamentales que los conocimientos que traen o no traen. Porque si vos planteas una deficiencia en un concepto con horas en definitiva lo podés recuperar, pero si no le ponés horas y clases no lo recuperarás.” Docente 2*

*“Los estudiantes le dan importancia a las matemáticas, el valor está puesto ahí, ellos lo manifiestan en las clases, pero cuando empiezan a trabajar en programación que tiene que ver con la comprensión lectora es cuando se dan cuenta de la importancia también de estas habilidades”. Docente 5*

Ahora bien, se analizaron los programas de las materias de primer año para identificar qué saberes son demandados según la estructura curricular formal. Una síntesis se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Saberes demandados en los programas de las materias de primer año

Materia del plan de primer año	Tipos de saberes demandados
Introducción a la lectura y escritura de textos académicos (ILEA)	<p>Dominio de actividad: habilidades de comprensión y producción textual, selección de información relevante, comprensión de consignas, producción de textos institucionales e informativos.</p> <p>Dominio de relación: se promueve el trabajo en grupo.</p>
Razonamiento y Resolución de problemas (RRP)	<p>Dominios de objeto: que el alumno logre plantear y resolver una situación problemática que requiera conocimientos de matemática básica, introduciéndose en la formalidad de los temas matemáticos.</p> <p>Dominios de actividad: ejercitación de los contenidos con trabajos prácticos en cada unidad.</p>
Programación de computadoras I	<p>Dominios de actividad: que los estudiantes desarrollen habilidades para analizar problemas resolubles con computadora, énfasis en la modelización y la abstracción de funciones.</p> <p>Dominios de relación: trabajo en base a habilidades transversales necesarias y esperadas para la formación en el futuro laboral como son el espíritu crítico, el trabajo práctico colaborativo en equipo y el autoaprendizaje.</p>
Organización de computadoras	<p>Dominios de objeto: que los alumnos adquieran los conocimientos que permitan una profunda comprensión de los principios de funcionamiento de los modernos equipos de computación. Clases teóricas.</p>
Programación de computadoras II	<p>Dominios de actividad: avanzar en la resolución de problemas a través de la abstracción de datos.</p> <p>Dominios de relación: trabajo práctico colaborativo en equipo.</p>
Arquitectura de computadoras	<p>Dominios de objeto: profundizar los conceptos vistos en Organización de Computadoras, de modo de lograr que el alumno comprenda los mecanismos internos de operación de una computadora. Clases teóricas.</p>
Matemática I	<p>Dominios de objeto: que el alumno conozca y utilice herramientas conceptuales de la matemática.</p> <p>Dominios de actividad: ejercitaciones con la incorporación de un software para resolver e interpretar problemas.</p>

Como se advierte los saberes promovidos en las propuestas curriculares aparecen fuertemente vinculados a los dominios de actividad pues en cinco asignaturas se presentan con énfasis las ejercitaciones y resoluciones de problemas, actividad privilegiada cuando se habla en relación con el perfil y las competencias del futuro profesional. En relación con los saberes objeto, cuatro asignaturas focalizan en adquirir conceptualizaciones teóricas. Mientras que lo relacional (“*trabajo en grupo*”, “*trabajo en base a habilidades transversales necesarias y esperadas para la formación en el futuro laboral como son el espíritu crítico, el trabajo práctico colaborativo en equipo y el autoaprendizaje*”) aparece en tres asignaturas en forma marginal, y en los casos que lo hace no queda claro cómo es promovida esa figura del aprender en las clases tanto teóricas como prácticas.

Finalmente, en las entrevistas, los/as docentes insisten en la importancia de las habilidades de comprensión, a la que refieren con poder pensar los problemas que se presentan de distintas formas y no bajo un único pensamiento estructurado. Aquí el dominio de una actividad no es el medio para poner en práctica determinadas acciones sino un fin en sí mismo. La adquisición de saberes objeto aparece como subsidiaria, el foco se ubica en adquirir ciertas habilidades de actividad como ser disciplinados, organizar tiempos y formas de estudio y relacionales como escuchar al docente, trabajar en equipo, es a partir de allí que refieren habrá un camino posible para la adquisición de los conocimientos propios de la asignatura. Los docentes orientados hacia el perfil profesional de la carrera indican: será un profesional que tendrá que saber escuchar, analizar, comprender, tener habilidades comunicativas, aprender lenguajes troncales y conocimientos básicos pues los conocimientos en la materia se vuelven obsoletos rápidamente.

## DIMENSIÓN IDENTITARIA DE LA RELACIÓN DEL ESTUDIANTE CON EL SABER

En las entrevistas los estudiantes dan cuenta de ciertos rasgos identitarios, a partir de los cuales se definen, que insisten en el discurso. Una primera definición sobre sí mismos como aprendientes la realizan en relación con la organización en el



estudio. Así se definen *dejando todo para último momento, desorganizados, vagos*. En sus palabras:

*“Soy bastante desorganizado para estudiar, siempre tuve mucha facilidad para aprender”*  
Estudiante 2.

*“En la primaria era más vago, pero después agarré la rutina y me mantuve así en toda la primaria y secundaria, que fue ir tomando mis tiempos, saber que hay que hacer a la mañana, anticiparte, armarte el día. Yo programo con antelación para que no me quede todo a último momento”* Estudiante 4.

*“pero soy ‘mezquino’ para estudiar, me cuesta sentarme y estudiar (...) cuando se me torna algo tedioso dejo de dedicarle tiempo”. Estudiante 5*

También refieren a cierta disposición personal ante el aprendizaje, identifican una actitud personal de curiosidad y motivación por los temas que los convocan desde sus intereses y expectativas personales. Se reconocen exigentes consigo mismos, predispuestos a saber, curiosos, como asimismo aceptan sus dificultades cuando algo no les interesa.

*“Siento que no me cuesta nada aprender (...) si me llama la atención puedo pasarme noches sin dormir mirando cosas por curiosidad...pero cuando se me torna algo tedioso dejo de dedicarle tiempo”. Estudiante 5*

Adjudican a determinadas figuras de autoridad un rol en su configuración como sujetos que aprenden, en la construcción de su imagen de sí. Estas figuras proceden principalmente de la escuela secundaria y se presentan en los relatos como no posibilitadoras en los trayectos educativos. Son figuras que, con su no exigencia, con su lugar de dominación, con su escasa oferta de posibilidades de aprender los ha marcado volviéndolos poco exigentes en el estudio y pasivos ante la autoridad.

*“La secundaria no me exigió lo suficiente como para que me sienta a estudiar...era sencillamente estudiar lo que sabía y lo que era necesario para aprobar”. Estudiante 5*

Los estudiantes también refieren a figuras que los han marcado positivamente, impulsados a aprender. En ese inventario, en primer término, ubican a sus familias, le siguen en orden, ellos mismos, prescindiendo de otro (refieren a la propia motivación, curiosidad, a ser autodidactas) y por último el actor escolar y sus docentes. Los estudiantes se focalizan en su proceso de construcción de sí en el grupo familiar. La familia representada en sus relatos en la figura de sus padres, madres, aparece como la motivación para superarse en los ámbitos académicos por medio del relato de experiencias de vida y de sueños.

Puede conjeturarse que los proyectos personales del futuro se relacionan con los mandatos, valores, creencias de sus progenitores, lo cual los lleva a recorrer caminos que sus padres valoran como importantes para ellos. Esas figuras asimismo marcan una obligatoriedad que acompaña a lo escolar, pero que se muestra como determinante en ese proceso al fijar condiciones de responsabilidad que luego son asumidas como propias, es decir, separadas de las imposiciones familiares. Esa condición parental no se presenta como negativa sino como favorecedora en los trayectos educativos. Así el hecho de que la familia se involucre en las tareas escolares y muestre interés en el progreso, aparece como una variable promotora para esforzarse y generar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

*“Para mi mamá la escuela primero, antes que salidas o cumpleaños. Todo el tiempo mi mamá cuando iba a la primaria y los primeros años de secundaria, cuando llegaba de la escuela, me agarraba la carpeta y se fijaba si tenía que estudiar, luego podía hacer otras cosas”. Estudiante 1*

La escuela secundaria como institución y sus docentes aparecen en último orden en significación positiva, en el momento de referir a la construcción como aprendientes. Los ingresantes remiten a determinados/as docentes que han marcado sus procesos, que los han impulsado a mejorar sus calificaciones y a generar curiosidad por diversos temas, han sido cercanos en sus vinculaciones, han dictado clases no enciclopedistas, entre otros aspectos.

*“He tenido profesores que me han incentivado, que daban clases que se salían de la rutina de leer el libro y en esa clase lograban llamar mi atención”. Estudiante 5*

Por último, consultados acerca de que ocurrió con la imagen de sí como aprendientes al ingresar a la universidad, la nueva trayectoria aparece signada por el esfuerzo, la obligación y nuevas libertades. Los jóvenes piensan a la Universidad como un lugar con mayores libertades y más responsabilidades, y registran las diferencias entre las formas de estudiar y aprender de la secundaria.

Ante la nueva situación de aprendizaje, la imagen de sí como aprendientes se encuentra conmovida, revisitada, se vuelve explícita para sí mismos. El grado de conmoción varía en cada caso, aunque pueda conjeturarse que es consustancial al momento de cambio. En tal sentido, Vercellino (2018) mostró que el cambio de nivel escolar, sumado al cambio en el tiempo lógico del sujeto asociado al mismo (pasaje de la niñez a la adolescencia, de la adolescencia a la adultez), produce tal conmoción que muchas veces ese pasaje es acompañado de “dificultad para aprender (para hacer la tarea, para hablar), angustia (miedo, llanto), inhibición para hacer lazo con otros (vergüenza, timidez)” (105-106).

Que la imagen de sí que devuelve el espejo de la universidad sea más o menos positiva y posibilitadora depende de la construcción de sí como aprendientes, realizada en sus trayectos previos tanto en el ámbito familiar como escolar.

*“Mantengo el ritmo del secundario que era sentarme a estudiar, si tenía que hacerlo y posponer otras cosas porque tenía que estudiar, lo hacía así, que no me cambió”. Estudiante 1*

*“Fue como otra cosa, la universidad con lo que era la secundaria. Las clases eran mucho más interactivas, eran mucho más largas también... así que tenía suficiente tiempo como para ver teoría y también practicar o tenías... digamos, era como mucho más libre, además de tener más responsabilidades ¿no? Porque vos si querés podés no prestar atención, o no hacer nada o irte enseguida...”. Estudiante 5*

En relación con los/as docentes, sus representaciones sobre los/as estudiantes giran en torno a la idea de organización y disciplina como una necesidad a desarrollar. En palabras del Director de la carrera *“disciplinados se creen, pero no lo son, ellos creen que yendo a clases solamente alcanza porque esa es la costumbre y creen que con eso es suficiente”*.

Aparece también la reflexión en torno a ser reproductivistas de contenidos y no generar ideas creativas en sus formas de vincularse con el aprendizaje, los estudiantes son nombrados como sujetos pasivos *“...ellos si se creen que hay que ser disciplinados y organizados pero también se necesita para aprender ser creativos y preguntarse de que otra forma podría ser.....en general cuestionan poco, copian y siguen como en la secundaria, copian y repiten y quieren una fórmula sin preguntarse”* Docente 4.

En esta dimensión también surge la idea del carácter heterogéneo de los estudiantes, en palabras de los docentes están quienes *“agarran el desafío y le meten”*, o *“los que en la primera dificultad no aparecen más”* o quienes *“siguen yendo, pero sin la constancia necesaria y por más que se pegan la cabeza contra la pared no cambian nada”*. Se advierten también diferencias entre sus rangos etarios: *“están los jóvenes más desorganizados, los adultos que han pasado o no por otras carreras, pero sus situaciones laborales los obligan a ser organizados”*. Como también diferencias entre estudiantes que provienen de escuelas públicas y privadas, indicando esto como la que marca diferencias en torno a la organización y su vinculación con el aprendizaje e incluso con los docentes.

Los docentes de primer año de la universidad, en su discurso, devuelven una imagen de sí de los ingresantes con ciertos rasgos maximizados y otros minimizados: ser organizados, críticos, dedicados al estudio (más allá de asistir a clase), estas parecen ser características personales fundamentales. En el análisis de la dimensión identitaria, se observa como la figura distorsionada que brinda la mirada del otro varía, dado que justamente el proceso de aprendizaje tiene sentido en referencia a la historia de un sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros (Charlot 2008).

Las narraciones de los docentes hacen hincapié en una imagen que pone énfasis en ciertos rasgos que los ingresantes tienen o les falta. Estos rasgos son, inicialmente, relevantes para los docentes, pero advertimos que luego se vuelven rasgos identitarios de los estudiantes. Al menos de los que integran este estudio y que han superado el primer tramo del ingreso.

Los docentes también registran la mutación en la imagen de sí, detallan como a lo largo del primer año algunos pueden mudar sus ropajes y ponerse el universitario. La complejidad se encuentra vinculada con el cambio de cultura que debe transitar un estudiante que egresa del secundario e ingresa al nivel de educación superior.

## A MODO DE CIERRE

El ingreso universitario constituye una etapa en la que multiplicidad de factores se van entretejiendo y conformando una especie de trama, en la que cada experiencia propia pero también general, convierte a este momento en una situación difícil de afrontar en la vida de los estudiantes.

Los aportes de los estudios sobre la relación con el saber dan cuenta de cómo el aprender acontece en la encrucijada de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos con su anclaje sociohistórico y situacional; el vínculo del sujeto aprendiente con los objetos de aprendizaje; las características epistemológicas de los objetos de aprendizaje y la singularidad del psiquismo de quien aprende. El análisis de la relación con el saber de los alumnos supone una lectura en “positivo” de este fenómeno, “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (Charlot 2008: 51).

La indagación que aquí se presenta permitió reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de estos estudiantes. Se pudo advertir como la Universidad sostiene y propone una “relación institucional con el saber” (Chevallard, 1991) que

para los estudiantes que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente. Y, además de su novedad, esta relación institucional con el saber pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido.

Esta nueva relación institucional con el saber implica un nuevo sujeto aprendiente, una temporalidad específica, nuevos actores educativos y nuevas figuras del aprender. La universidad supone un sujeto del aprendizaje con características distintivas: el estudiante universitario. Y asociado a él ciertos comportamientos esperados para ese “extranjero”: autónomo, crítico, autoorganizado. Asimismo, instaura una nueva temporalidad: el ritmo universitario, el que supone una serie de prácticas esperadas y exigidas por la institución en el uso del tiempo, su organización, intensidad, formas, cadencias, entre otras. Finalmente, nuevos actores educativos hacen su aparición: autoridades de la carrera, docentes, ayudantes de las materias, administrativos, que suponen o esperan normas de tratamientos, implícitas, diferentes a las de los docentes del trayecto educativo de nivel medio.

Estos resultados aportan a lo que ya ha sido detectado en las investigaciones (Chiecher, Ficco, Paoloni, García, 2016; Ezcurra, 2005; De Gatica, et al., 2019; Marquina, 2011; Linne, 2018; Pierella, 2014), que refieren a que el momento del pasaje e ingreso a la universidad es considerado como un momento, que como tal no es atravesado por todos de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado desde trayectorias educativas heterogéneas. Por ello la institución debe permitir que experiencias disímiles se entremezclen, desafiando a la Universidad a trabajar con las diferencias para generar condiciones inclusivas al que arriba.

Asimismo, supone una nueva configuración de saberes, o más específicamente, ciertas figuras del aprender son privilegiadas por la institución. Al indagar los saberes-objetos, dominios de actividad y de dispositivos relacionales que le son demandados como aprendizajes a los estudiantes y aquellos a los cuales estos otorgan mayor significancia, encontramos coincidencias y desencuentros. Para los estudiantes los saberes más significativos que han aprendido en sus vidas

son los que refieren a dominios de relación (haber aprendido a vincularse con docentes y pares, a trabajar en equipo y ser compañeros, a ser solidarios, a respetar a los mayores y escuchar a los otros, a tener paciencia consigo mismos, a ser responsables, autodisciplinados, a conocerse a sí mismos) y de actividad (haber aprendido a arreglar computadoras, a trabajar la tierra, a solucionar problemas de la vida cotidiana, a “estudiar” en la Universidad), ocupando un lugar subsidiario los dominios de objeto. Interrogados sobre que les demanda la Universidad, es ahí cuando los dominios de objeto adquieren importancia.

Sin embargo, para los docentes lo más relevante es que los estudiantes puedan dominar actividades como la disciplina en el estudio y la organización, así como también ciertos dispositivos relacionales como escuchar al docente y trabajar en equipo, de manera colaborativa, el espíritu crítico y el autoaprendizaje. A pesar de ello, estas figuras del aprender no se traducen en sus programas como aprendizajes promovidos, más bien se estimulan otros dominios de actividad (ejercitaciones y resoluciones de problemas) y, en segundo lugar, saberes que exigen actividades cognitivas de denominación-objetivación (saberes objetos). Los saberes vinculados al dominio de relación aparecen en forma marginal.

¿Por qué aprendizajes como: la autoorganización, el ritmo de estudio universitario, el análisis crítico; no parecen transformarse en objetos curriculares? Una posible conjetura es que tal como nos advierten los estudios en la materia, se trata de saberes que se inscriben en el cuerpo, que son difíciles de normatizar y que no alcanza con su repetición como enunciados (¡organícense, estudien, sean críticos!) para ser aprendidos.

En las entrevistas y balances de saber quedan registros de cómo los estudiantes comienzan a advertir la nueva relación con el saber que la Universidad propone. Ellos son capaces de reparar en esa lógica a pesar de los desencuentros. Identifican nuevos códigos que no solamente refieren a la acción cognitiva sino también de actividad y relacional.

Finalmente partiendo del supuesto de que toda relación con el saber junto con su dimensión social y epistémica conlleva una dimensión identitaria, procuramos reconstruir la imagen de sí como aprendientes que los estudiantes que

participaron del estudio han construido y como la misma se fue (re)configurando en el ingreso a la carrera.

Se advirtió como figuras del aprender que en el contexto epistémico se identificaron como características y prioritarias (dominar la autoorganización universitaria y las formas de estudio y relacionales), se transforman en rasgos identitarios, es decir vectores a partir de los cuales los ingresantes se narran y autodefinen: *dejo todo para último momento, soy desorganizado, soy vago.*

Destacan personas que han jugado un rol importante en los procesos de identificación, marcándolos positivamente, impulsándolos a aprender: sus familias y actores de la escuela secundaria. En algunos relatos pareciera prescindirse de esos otros, aparecen ellos mismos como autodidactas, pero reconociendo que esa constitución de sí mismos como aprendientes deriva de la interiorización de otro, fundamentalmente figuras familiares.

Los docentes priorizan algunos rasgos de los ingresantes y devuelven esa mirada con aspectos subjetivos o identitarios maximizados y otros minimizados, eso varía en cada caso por la singularidad de la historia del sujeto docente, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida. También se advierte que esos rasgos importantes para los docentes luego se vuelven también relevantes para los estudiantes.

En cualquier caso, otro denominador común es que el ingreso a la universidad resulta un momento en donde la imagen de sí como aprendientes se encuentra conmovida. En muchos de ellos, tal se aprecia en las entrevistas y balances de saber, el porvenir se cifra signado por la dificultad, la angustia y una demanda de hospitalidad hacia el nuevo espacio.

Las investigaciones acentúan en el carácter heterogéneo de las trayectorias socio-educativas de los estudiantes ingresantes, lo que se desprende de las mismas es que el foco se corre de centrar todo el peso en las características objetivas y subjetivas del estudiante para pasar al análisis de otros elementos. “Más allá de las dificultades institucionales para nivelar los diversos capitales culturales los estudiantes tienden a auto responsabilizarse por sus deserciones. Bajo la categoría “abandonos voluntarios” en numerosas ocasiones quedan invisibilizadas las



expulsiones institucionales (Tinto, 2005 citado en Linne, 2018: 132). En este marco concuerdan en destacar que el ingreso a la universidad implica reconocer ese pasaje como un momento que no es atravesado por todos de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado a partir de trayectorias educativas distintas y propias.

En síntesis, queda en evidencia que el ingreso a la universidad supone encontrarse y aprehender una nueva relación socio institucional con el saber. En esa relación institucional se supone un sujeto, que puede imbrincar su yo en situaciones particulares, siempre nuevas, es decir, que puede actuar eficientemente: organizarse para estudiar según los cánones de la Universidad, manejar los tiempos, autogestionarse. Un ingresante que también está en condiciones de regular y encontrar el distanciamiento óptimo en las relaciones con los nuevos otros (docentes, ayudantes, administrativos) y consigo mismo.

Además de la indagación se desprende que esa relación institucional con el saber también supone que algunas de esas figuras del aprender no requieren ser enseñadas, es decir, incorporadas a las propuestas curriculares. La fuerza de estos saberes considerados relevantes para la institución universitaria es tal que rápidamente los ingresantes los toman como propios y a partir de ellos - midiendo su distancia de cierto ideal de aprendiente- se autodefinen como aprendientes universitarios.

También advertimos que el dominio de objetos, es decir, la exigencia de objetivación denominación (saber matemáticas, aprender tal lenguaje de programación, etc.), no es la figura más relevante para los representantes institucionales, aun cuando los ingresantes si consideren que eso es lo que la universidad les demanda.

En conclusión, se observa en la reconstrucción de las narraciones como la relación socio institucional con el saber a veces choca, tensiona, la relación individual o personal con el saber construida en el pasaje del sujeto por distintas instituciones (familia, escuela primaria, de nivel medio). Y aquí podríamos encontrar una clave explicativa de las vicisitudes en el aprendizaje de los

ingresantes, sus resultados académicos y sus experiencias no favorecedoras en este pasaje de inserción a la nueva cultura de la institución.

En este cierre merecen puntualizarse algunos aspectos que pueden planteados para futuros estudios: a) avanzar hacia la indagación de qué acontece en sus trayectos con quienes no aprenden ese ritmo que la Universidad les demanda en el primer año, si bien los estudiantes advierten esas exigencias en muchos casos no logran aprehender al mismo tiempo que la institución con sus tiempos exige b) reflexionar acerca de que aportes / ayudas, la universidad con sus condiciones institucionales ofrece a quienes no incorporan esos ritmos en los primeros tiempos, en referencia a tensionar la idea de trayectorias educativas diversas en las aulas universitarias.

## REFERENCIAS

1. Beillerot, Jacky, Claudine Blanchard Laville and Nicole Mosconi. *Saber y relación con el saber*. Paidós, 1998.
2. Carlino, Paula. "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles." *Educere* 6.20 (2003): 409-420.
3. Carlino, Paula. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva." *Uni-pluriversidad* 3.2 (2003): 17-23.
4. Charlot, Bernard. *La relación con el saber*. Vol. 1. Libros del Zorzal, 2008.
5. Charlot, Bernard. "A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio." *Porto: Livpsic*, 2009.
6. Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (1991).
7. Chiecher, Analía Claudia, et al. "¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia." *Revista Observatório* 2.2 (2016): 301-326.
8. Dapozo, Gladys N. y Silvia S. Pelozo. "Implementación del módulo Informática para los ingresantes a la carrera Licenciatura en Sistemas de Información de la UNNE." *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 4 (2009): 54-61.
9. Dapozo, Gladys N. y Silvia S. Pelozo. "Implementación del módulo Informática para los ingresantes a la carrera Licenciatura en Sistemas de Información de la UNNE." *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 4 (2009): 54-61.
10. De Gatica, Alejandra; Bort, Laura; Romero, María Mercedes; De Gatica, Nahir Paula. "La formación en el ingreso a la universidad". *Revista Educación, política y sociedad*. (2019)
11. Ezcurra, Ana. "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior." *Perfiles educativos* 27.107 (2005): 118-133.
12. Fernández Lamarra, N.; Pérez Centeno, C.; Marquina, M. y Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. Disponible en: <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2299>
13. García, Ana María. "Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina". *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8). (2014):9-38.
14. García de Fanelli, Ana y Adroque de Deane, Cecilia. "Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública." *Revista Fuentes*, 16. (2015): 85-106.i
15. García, Ana María. "Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina." *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*, año 6, n.8. (2014): 1-30.
16. Gluz, Nora and María Eugenia Grandoli. "Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad." *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29). (2010): 97-115.
17. Linne, Joaquín. "El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares." *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 12.1 (2018): 129-147.
18. Marquina, Mónica. "El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense." *N. Gluz (Comp.), Admisión a la universidad y selectividad social* (2011): 63-86.
19. Pierella, María Paula. "El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia

estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional." *Universidades* 60 (2014): 51-62.

20. Secretaría de Políticas Universitarias. *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. 2020.

21. Universidad Nacional de Río Negro. *Memoria Académica 2019*. Viedma, Río Negro. 2020.

22. Vercellino, Soledad. "Una Contribución a La Fundamentación Epistémica Y Delimitación Teórica De La Noción De 'Relación Con El Saber'". *Revista Internacional Educon*, vol. 2, n° 1, marzo de 2021, p. e21021007, doi:10.47764/e21021007.

23. Vercellino, Soledad. "La 'relación con el saber': Revisitando los comienzos del concepto." *Pilquen-Sección Psicopedagogía* 11.1 (2014): 2.

24. Vercellino, Soledad, Romina Van den Heuvel and Mariana Guerreiro. "Deslocamentos teóricos da noção da "relação com o saber" e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares." *Revista Psicopedagogia* 31.96 (2014): 275-288.

25. Vercellino, Soledad. Proyecto de Investigación 40-C-581. La relación con el saber de los estudiantes de ciencias aplicadas de la UNRN. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica. 2017.

26. Vercellino, Soledad, Tarruella, Nora Liliana; Heuvel, Romina; Andrade, Rocío Belén; Guerreiro, Mariana; Irigoyen, Cristina y Cardinale, Lidia. "Escuela y alumnado:(Des) encuentros en la relación con el saber". *Revista Electrónica Educare*, 21(3). (2018): 180-200.

27. Vercellino, Soledad. "La escuela y los (des) encuentros con el saber." *Viedma, Argentina: Editorial UNRN* (2018).

28. Vercellino, Soledad, Goin, Martín; Gibelli, Tatiana; Gallo, Ailiñ; Chironi, Juan Manuel; Henriquez Acosta, Marina; Morales, Ailen y Mischia, Bibiana. *Informe Técnico: caracterizaciones ingresantes a carreras de Ciencias Aplicadas UNRN Cohorte 2018*. Proyecto de investigación PI 40-C-581. 2019.