



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA (CURZA)

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA

TESIS DE LICENCIATURA

“Vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro”

Directora: Dra. Soledad Vercellino

Autora: Ana Cecilia Rizzo

SEPTIEMBRE 2020

RESUMEN

La educación universitaria tradicional enfrenta una crisis al igual que otros sectores de la educación, pero en este nivel la gravedad se relaciona con la explosión de la matrícula, producto de la incorporación al nivel de capas cada vez más amplias de sectores sociales pero que las condiciones no garantizan su inclusión, tránsito y posterior egreso.

La Sede Atlántica de la UNRN, institución en la que trabajo desde el año 2011, no es ajena a dicha situación. En su documento de evaluación del ejercicio institucional, se indica que el desempeño de los estudiantes en el primer año de estudio presenta un déficit al identificar que más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios.

Desde el reconocimiento de esta problemática, esta tesis analizará las vicisitudes que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas, una de las que se dictan en esa Sede.

La tesis se realiza en el marco de los estudios sobre la *relación con el saber* (Charlot, 2008, Vercellino, 2014, Vercellino, 2015), particularmente del PI 40 C-581 de la UNRN en el que se indaga la relación con el saber de estudiantes de ciencias aplicadas de esa institución.

La investigación procurará específicamente: reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera; identificar los saberes y las actividades intelectuales en términos de condiciones disciplinares que le son demandadas a los estudiantes y aquellas que estos otorgan 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 triangularán fuentes (docentes, estudiantes, documentos) y técnicas de recolección (entrevistas en profundidad, balances de saber) y análisis de datos (análisis interpretativos cualitativos).

Los resultados obtenidos en esta investigación versan en torno a advertir cómo la Universidad sostiene y propone una “relación institucional con el saber”, relación que a su vez pone en tensión las formas que hasta ese momento los ingresantes han construido. Emerge por otro lado, que esta nueva relación institucional con el saber implica: 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.

AGRADECIMIENTOS

La tesis es resultado de años intensos de estudio y trabajo, con momentos de seguridad, pero de muchas incertidumbres, es un camino recorrido en el que habitan muchas personas y expresiones de amor, de apoyo y de confianza, de las que me sería difícil dar cuenta en su totalidad.

A mis padres, que sentaron las bases de responsabilidad y deseos de superación.

A Soledad, mi amiga y mi Directora, por su dedicación y cariño en este proceso y en otros que transitamos juntas.

A la Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional de Río Negro, instituciones públicas que abren horizontes para que muchos podamos seguir apostando a nuevos proyectos.

A Mateo y Lorenzo, mis hijos, mis nenes, por ser mis compañeros en este viaje de persistencia y desafío.

RESUMEN	ii
AGRADECIMIENTOS	iv
INDICE DE TABLAS.....	vii
INDICE DE FIGURAS.....	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: EL ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLOGICO	8
1.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACION	8
1.1.1. Condiciones institucionales.....	12
1.1.2. El docente y el ingreso	14
1.1.3. Los estudiantes.....	15
1.1.4. Investigación del ingreso en la UNRN y en las carreras de Licenciatura en Sistemas	16
1.2. MARCO TEORICO	19
1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	28
1.3.1. General.....	28
1.3.2. Específicos.....	28
1.4. MARCO METODOLOGICO	28
1.4.1. Técnicas de recolección de datos.....	29
1.4.2. Acceso a campo y análisis de los datos	35
CAPITULO II: CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACIÓN: EL INGRESO A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN SISTEMAS DE LA UNRN	38
2.1. Historia de las Ciencias de la Computación en la Argentina	38
2.2. Licenciatura en Sistemas como carrera regulada.....	41
2.3. Licenciatura en Sistemas en la Universidad Nacional de Río Negro	44
2.4. Política de ingreso Licenciatura en Sistemas.....	48
2.5. Caracterización ingresantes a la carrera de Licenciatura en Sistemas: cohorte 2019	52
2.5.1 Características sociodemográficas y económicas de los ingresantes.....	53
2.5.2. Trayectoria Académica-Educativa-Cultural	55
2.6. A modo de síntesis	58
CAPÍTULO III LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA RELACIÓN CON EL SABER DE LOS INGRESANTES	60
3.1. Trama de relaciones en el ingreso a la Universidad.....	61
3.2. La mirada de los docentes.....	67
3.3. La relación con la carrera y las asignaturas desde los docentes	74

3.4. Reflexiones finales.....	76
CAPÍTULO IV LA DIMENSION EPISTÉMICA DE LA RELACIÓN CON EL SABER: APRENDIZAJES DEMANDADOS Y A LOS QUE LOS ESTUDIANTES OTORGAN SIGNIFICADO	80
4.1. Figuras del aprender que los estudiantes consideran significativas	82
4.1.1 Dominios de actividad	82
4.1.2 Dominios de relación.....	84
4.1.3. Dominios de objeto	87
4.2. Saberes que según la mirada de los docentes los estudiantes consideran significativos	88
4.3. Situacionalidad de los saberes que los estudiantes consideran significativos.....	90
Tipos de saberes que le son demandados	92
4.4.1. Saberes demandados según la estructura curricular	92
4.4.2. Saberes que son demandados según la mirada de los docentes	93
4.4.3. Saberes que la Universidad demanda según los estudiantes	96
4.5. Reflexiones finales.....	99
CAPÍTULO V. LA DIMENSION IDENTITARIA DE LA RELACIÓN CON EL SABER: APRENDIZAJES DEMANDADOS Y A LOS QUE LOS ESTUDIANTES OTORGAN SIGNIFICADO	104
5.1. La imagen de sí como aprendientes.....	105
5.2. Hitos en el proceso de construcción de la imagen de sí como aprendientes	108
5.3. La imagen de sí como aprendientes en el ingreso a la Universidad.....	113
5.4. La mirada de los docentes.....	115
5.5. Reflexiones finales.....	118
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFIA	132
NORMATIVAS.....	137
Anexos	138

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: <i>Investigaciones sobre ingreso a la universidad argentina</i> que se adjunta como Anexo I de esta investigación	Anexo 1
Tabla N° 2: <i>Estudiantes entrevistados</i>	31
Tabla N° 3: <i>Ingresantes Sede Atlántica desde la creación de la carrera</i>	48
Tabla N° 4: <i>Saberes demandados en los programas de las materias de primer año</i>	93

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: <i>Gráfico con los motivos que han llevado a elegir la carrera de Licenciatura en Sistemas. Grado de influencia en una escala de 1: Ninguna influencia a 5: Máxima influencia</i>	58
Figura N° 2: <i>Gráfico con las razones para ir a la Universidad. Grado de influencia en una escala de 1: Ninguna influencia a 5: Máxima influencia</i>	58

INTRODUCCIÓN

Esta tesis aborda la temática de la inclusión universitaria, siendo este uno de los principales problemas que afronta hoy la universidad pública de nuestro país. La Universidad argentina es una universidad de masas, con ingreso irrestricto y sin procesos de admisión como ocurre en otras instituciones de educación superior latinoamericanas, sin embargo, un grupo importante de alumnos, que según estudios se estima en un 50%, abandona los primeros meses. Esto ha dado lugar en los últimos 15 años a estudios que focalizan en la problemática del ingreso a la Universidad. Las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político- institucionales, didácticos).

La educación universitaria tradicional enfrenta una crisis al igual que otros sectores de la educación, pero en este nivel la gravedad se relaciona con la explosión de la matrícula, producto de la incorporación al nivel de capas cada vez más amplias de sectores sociales, que antes no pensaban en acceder a este nivel de estudios. Instituciones que durante años permanecieron cerradas a determinado nivel social y económico de los estratos sociales, estudiantes que hoy pueden acceder pero las condiciones no garantizan su inclusión, tránsito y posterior egreso de la misma.

En otras palabras, la democratización de la Universidades ha permitido que primeras generaciones accedan al sistema universitario y que tomen contacto por primera vez con prácticas no inmersas en sus dinámicas familiares. La problemática está inserta en un contexto institucional marcado por estudiantes que transitan su primer año universitario y sienten que sortear ese primer año y las dificultades derivadas del profundo cambio, que significa el pasaje de un nivel a otro, les implica sufrir tropiezos, lo que en muchos casos los lleva al abandono, con consecuencias para el estudiante, su familia, las instituciones universitarias y la sociedad en su conjunto.

La Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, en donde me desempeñé como Directora de Asuntos Académicos desde el año 2011, no es ajena a dicha situación. En su documento de evaluación del

ejercicio institucional denominado Memoria, del año 2015 reconoce que el desempeño de los estudiantes en el primer año de estudio presenta un déficit al identificar que más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios. Lograr la permanencia de los estudiantes es un desafío que trasciende y supera las políticas y modalidades del ingreso, tal como expresan los datos de desgranamiento ninguna carrera es ajena a la problemática del abandono temprano de sus estudiantes.

En ese marco la UNRN financia un proyecto de investigación (PI 40-C-581), titulado “La relación con el saber de los estudiantes de ciencias aplicadas de la UNRN”. En la UNRN se dictan 18 carreras de la rama de las ciencias aplicadas, distribuidas en las tres Sedes universitarias y localizadas en 8 localidades de la provincia. Dentro de las carreras de ciencias aplicadas están comprendidos campos disciplinares muy diversos: desde la Arquitectura y el Diseño, a las Ciencias Agropecuarias, del Suelo, Industrias; Informática e Ingeniería. En la Sede Atlántica se dictan tres carreras de este tipo: Licenciatura en Ciencias del Ambiente, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Sistemas.

En este complejo campo de problemas es factible delimitar un espectro relativamente amplio de objetos susceptibles de indagación. Esta tesis focaliza en los ingresantes a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro. Lo hace por la relevancia cuantitativa y cualitativa que esta carrera tiene en el sistema universitario argentino y en la UNRN, forma parte de las denominadas carreras prioritarias para la Nación, y está fuertemente orientada hacia las necesidades productivas y de desarrollo. Además, por su condición de profesión de interés público, se encuentra sometida a evaluaciones y acreditaciones periódicas por parte de un organismo externo: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Mi experiencia laboral a lo largo de los últimos 9 años y mi recorrido universitario por la Psicopedagogía me motivaron a orientar esta investigación acerca de las complejidades que atraviesan en sus procesos de aprendizaje los estudiantes ingresantes a la Universidad.

La tesis asume la pregunta por las vicisitudes de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ingreso a la Universidad. Desde la comprensión psicopedagógica del fenómeno se busca recuperar y poner en marcha 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.

Interesa dar cuenta en la introducción, del proceso de construcción de este objeto de investigación dado que se han encontrado numerosas investigaciones que problematizan el ingreso a la Universidad ubicando algunos hitos en su construcción. La extensión de la obligatoriedad de la educación en el nivel secundario, la consecuente masificación del nivel superior y la idea de garantizar el libre acceso a las universidades nacionales han abierto análisis sobre nociones tales como acceso, abandono, deserción, retención, permanencia y egreso, convirtiéndose las mismas en categorías objeto de preocupación del sistema universitario (De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019) y temas de agenda de la investigación educativa. Esto ha dado lugar en los últimos 15 años a estudios que focalizan en la problemática del ingreso a la Universidad. Las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores. Como indican las investigaciones, problematizar la temática del ingreso implica trascender la mirada que considera que el acceso conlleva permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar su vida universitaria. El ingreso se vuelve un tema más allá del acceso, para pensar en cómo la institución toda acompaña al que llega. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas (De Gatica, et al., 2019).

A partir de estas inquietudes la investigación se propone como objetivo general comprender la relación con el saber que construyen los ingresantes a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (Cohorte 2019). Para ello procurará como objetivos específicos:

en primer lugar, reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera; luego identificar 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 y finalmente reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro.

La noción de relación con el saber es la que organiza en el presente estudio la 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, p. 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 relacionales 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 formas, el individuo que ‘aprende’ no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos” (Charlot, 2008, p. 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. Referencia a lugares momentos de su historia y diversas condiciones de tiempo, como red dinámica en donde se producen encuentros y (des) encuentros en torno a los saberes.

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.

Se entiende que la relación con el saber no es una noción explicativa, que busca dar respuesta a problemas educativos pero que si constituye una noción problematizadora, capaz de generar nuevos debates y nuevas preguntas de investigación (Falavigna y Arcanio, 2011). Asimismo, se ponen en discusión otros autores del campo psicopedagógico para profundizar en el ingreso como experiencia compleja en donde se entretujan condiciones subjetivas y singulares, con condiciones propias de las disciplinas y condiciones institucionales y sociales con características diferentes a las que ha recorrido en su escolaridad previa.

La decisión metodológica priorizó la comprensión de un fenómeno a partir del análisis de los datos obtenidos en las técnicas aplicadas, el análisis de los mismos fue cualitativo. El estudio implicó recurrir a distintas fuentes de información a través de diversas técnicas. El tipo de estudio que se propone es exploratorio, ubicando como prioridad la producción de categorías interpretativas a partir de los datos recolectados. Las técnicas de recolección de datos se han definido en función de los objetivos específicos de la investigación. Se ha desarrollado una encuesta a ingresantes; entrevistas semiestructuradas a ingresantes; se aplicó también a ingresantes una técnica desarrollada por Bernard Charlot (2009), denominada *Balance de Saber*; entrevistas semiestructuradas a una muestra de docentes de primer año

y al Director de la carrera; por último, se llevaron a cabo análisis documentales del plan de estudios, programas de las asignaturas de primer año y documentos institucionales.

El Capítulo I aborda los antecedentes del tema relevados en el ámbito nacional, se sistematizan investigaciones acerca de la problemática del ingreso en el nivel superior. Luego se describe la perspectiva teórica y metodológica adoptada para la investigación.

El capítulo II permite dar cuenta del contexto de esta tesis, tanto institucional como disciplinar. Así, en primer lugar, se describe la constitución del campo disciplinar de las ciencias de la computación en nuestro país, la carrera en particular de Licenciatura en Sistemas como carrera regulada y su anclaje en la Sede Atlántica de la UNRN, realizando un recorrido por la política de ingreso desde la creación de la carrera y por último una caracterización de los ingresantes cohorte 2019 a la carrera.

El capítulo III se aborda la dimensión social de la relación la relación con el saber de los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, es decir, se reconstruye la trama de relaciones sociales y con el marco institucional en el que, situacionalmente, dicha relación se va constituyendo.

El capítulo IV ahonda en la dimensión epistémica de la relación con el saber, identificando 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. A partir del análisis de las entrevistas a estudiantes y docentes y de la técnica del balance de saber aplicada a estudiantes, a lo largo del capítulo se irá dando cuenta de las figuras del aprender a la que los estudiantes otorgan mayor significancia, los saberes demandados según la estructura curricular, según la mirada de los docentes, por último, los saberes que la Universidad demanda según los estudiantes.

El capítulo V profundiza el objetivo de reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la Universidad y a una carrera

determinada. Para ello se analizan los resultados obtenidos en las entrevistas cuando se indaga acerca de las trayectorias individuales y los posicionamientos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento. Asimismo, se da cuenta en el recorrido de la mirada de los docentes en relación a como consideran ellos que los estudiantes se ven como sujetos aprendientes y que pasa con esas formas en el ingreso a la Universidad.

Finalmente, en el Capítulo VI se presentan las conclusiones en donde se sintetizan los principales resultados de los Capítulos III, IV y V, intentando analizar la complejidad del proceso de ingreso a la Universidad desde dimensiones de análisis que se desprenden del marco teórico y advierten acerca de la relación socio-institucional, de las nuevas figuras del aprender que entran y juego y las posibles tensiones que puedan originarse con lo construido en trayectos previos. Asimismo, se presentan limitaciones y nuevas preguntas que surgen de lo trabajado en la tesis y que pueden ser retomadas para desarrollar futuras investigaciones.

CAPITULO I: EL ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLOGICO

En el presente capítulo se presentará el rastreo bibliográfico que da cuenta de la complejidad del tema de investigación seleccionado, el marco teórico que organiza en esta investigación la comprensión del aprendizaje y sus vicisitudes para los ingresantes a la Universidad. A partir de estas definiciones conceptuales se enunciarán los objetivos de investigación.

Asimismo, se explicitará la matriz metodológica en la que se enmarca el trabajo de investigación, que se inicia en el año 2018. Se expondrá el detalle del acceso a campo, los criterios para la selección de casos, las fuentes consultadas, las técnicas previstas para la recolección de datos, así como el proceso llevado a cabo para el análisis de los mismos.

1.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACION

Numerosas investigaciones dan cuenta de cómo la problemática del ingreso a la Universidad se ha constituido en objeto de investigación. La extensión de la obligatoriedad de la educación en el nivel secundario, la consecuente masificación del nivel superior y la idea de garantizar el libre acceso a las universidades nacionales han abierto análisis sobre nociones tales como acceso, abandono, deserción, retención, permanencia y egreso, convirtiéndose las mismas en categorías objeto de preocupación del sistema universitario (De Gatica, et al., 2019) y temas de agenda de la investigación educativa.

La Argentina sobresale en la región de América Latina por tener una de las matriculaciones más altas, el 75,8 % de la población entre los 20 y 24 años en el 2011 (Estadísticas del Ministerio de Educación, 2014 en García de Fanelli, Adrogué, 2015b). 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 (Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias). En el mismo informe se menciona que las universidades estatales registran el 62,1% de retención en el primer año e introduce la variable de *tasa de cambio entre ofertas académicas*, para indicar que el 21,6%¹ de los nuevos inscriptos opta por otra oferta académica distinta, uno o dos años después de comenzar su carrera. De esta forma, se advierte al cambio de carrera como comportamiento frecuente, el cual no implica la salida del sistema universitario sino que aporta otra mirada sobre la “deserción” de los estudiantes.

En la mayoría de las universidades, los estudiantes pueden acceder siendo el único requisito poseer título de nivel medio y en la ausencia de cupos. No obstante varias institucionales han incorporado cursos de ingreso / de apoyo / de nivelación no eliminatorios cuya aprobación es condición para continuar los estudios, siendo el fin mejorar la articulación entre el nivel medio y el universitario. A pesar de la ausencia de barreras académicas y económicas, no se encuentra garantizada la inclusión, tránsito y posterior egreso de la universidad argentina. Esto ha dado lugar en los últimos 15 años a estudios que focalizan en la problemática del ingreso a la Universidad. Las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores.

Partiendo de esta problemática las investigaciones dan cuenta que el sistema universitario argentino se ha modificado en los últimos años producto de un conjunto de políticas públicas implementadas por los gobiernos nacionales (Marquina, Chiroleau, 2015; García de Fanelli, 2015a; 2015b; Marquina, 2011). Las reformas planteadas en los años 90 han sido la base para un cambio sustantivo que ha consistido en un conjunto de políticas planteadas por el gobierno nacional, junto con el establecimiento de prácticas tales

1 Para el cálculo de este indicador se consideraron los nuevos inscriptos de carreras de grado para el año 2016 de instituciones de gestión estatal y su trayectoria en los años 2017 y 2018.

como la evaluación de la calidad y la búsqueda de eficiencia, eficacia y equidad. La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES) introdujo nuevos mecanismos de regulación y de financiamiento competitivo que potenciaron la capacidad de orientación de la vida universitaria por parte del gobierno nacional (Marquina, et al., 2015).

Posterior a la crisis económica, política y social de 2001, se inicia una nueva etapa donde se recurre a una política de gobierno centrada en la idea de crecimiento con *inclusión social*. En ese marco la sanción en el 2006 de la Ley Nacional de Educación (que suplió a la sancionada Ley Federal de Educación del 1993) puso en escena una nueva concepción de la educación como un bien público y un derecho social, permitiendo la incorporación como actores sociales a grupos minoritarios (Marquina, et al., 2015).

Ahora bien, la introducción de cambios significativos en la educación básica y obligatoria, no tuvo su correlato en el nivel superior, en dicho sentido la Ley de Educación Superior de 1995 ha seguido vigente más allá de los debates abiertos. Esto puede atribuirse a que los gobiernos nacionales no han querido abrir discusiones con el sector universitario tradicionalmente crítico, como así también a que los actores universitarios han podido resignificar y adaptarse a las nuevas reglas de juego, incorporándolas a diferentes culturas institucionales, disciplinares y gremiales (Marquina, et al., 2015).

Es así como la política universitaria que se ha ido conformando se encuentra representada por la convergencia de una diversidad de programas, bajo las denominadas políticas inclusivas y democratizadoras.

Del análisis surge que a partir de 2007 se identifican una serie de acciones gubernamentales que se implementan en el ámbito universitario, encaminadas hacia el financiamiento de nuevos programas, la creación de nuevas universidades nacionales y el desarrollo de programas de financiamiento estudiantil, expandiendo el apoyo económico a sectores socioeconómicos desfavorecidos. Esto último ha generado

una modificación del mapa universitario tanto en su distribución territorial como en la representación social que ocurre en sus aulas.

Como indican las investigaciones, problematizar la temática del ingreso implica trascender la mirada que considera que el acceso conlleva permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar su vida universitaria. El ingreso se vuelve un tema más allá del acceso, para pensar en cómo la institución toda acompaña al que llega. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas (De Gatica, et al., 2019).

En este marco, Marquina y Chiroleau (2015) y García de Fanelli (2015a, 2015b) coinciden en señalar que se hace fundamental operar sobre un conjunto de condiciones que restringen el éxito de los estudiantes y de las instituciones mismas. Es por ello que surgen propuestas tales como la generación de estrategias para ir sumando progresivamente contenidos en el ingreso, la gradualidad en el cursado y la contención frente a las dificultades académicas y socioeconómicas. En definitiva, las instituciones se encuentran en forma activa emprendiendo diversas acciones para afrontar el desafío de mejorar la retención y aumentar la graduación.

Como argumentan Linne (2018) y De Gatica, et al. (2019) si bien en los últimos años se ha incrementado la población que cursa estudios superiores, continúa siendo un reto elevar la baja tasa de graduación y por consiguiente la de retención, en particular en el primer año. En sus investigaciones nos invitan a pensar en qué medida las universidades se encuentran preparadas para acompañar a los estudiantes de sectores populares y se interpelan acerca de si la Universidad justifica con la meritocracia el cierre social y la “selección” en definitiva de quienes serán sus graduados.

Como se afirmó, este escenario de políticas dirigidas al nivel superior universitario ha dado lugar a múltiples investigaciones que focalizan en el ingreso a las universidades. La mayor parte de las

investigaciones consultadas se centran en estudiantes del conurbano bonaerense y en las denominadas por los autores como “trayectorias de estudiantes no tradicionales” (Linne, 2018), estudiantes de “nuevo tipo”: con trayectorias educativas no lineales, estudiantes de mayor edad, mujeres sostén de familia y primeras generaciones universitarias. Asimismo, coinciden en que el camino no es fácil ni implica una única dirección, siendo la innovación en el abordaje de estos problemas la condición para que cada una de las instituciones afronte esa realidad, para acompañar a sus estudiantes durante la etapa inicial de sus carreras (Marquina, et al., 2015); Linne, 2018).

Se ha identificado que las investigaciones focalizan y jerarquizan diferentes dimensiones del problema del ingreso a la Universidad. Estas dimensiones son: las condiciones institucionales (García de Fanelli, Adrogué, 2015; García de Fanelli, 2015a, 2015b; Marquina, 2011; Gluz, Grandolfi, 2010; De Gatica, et al., 2019), el papel de los docentes y la vinculación de esta figura con la problemática del ingreso (Carlino 2003a, 2003b; Ezcurra, 2005; De Gatica, et al., 2019; Marquina, 2011; Pierella, 2014), por último las características de los estudiantes (Chiecher, Ficco, Paoloni, García, 2016; Ezcurra, 2005; De Gatica, et al., 2019; Marquina, 2011; Linne, 2018; Pierella, 2014).

1.1.1. Condiciones institucionales

Las investigaciones que focalizan en las condiciones institucionales del ingreso a la universidad, en general, se llevan a cabo en Universidades del conurbano bonaerense, La Plata, Rosario y Córdoba. Coinciden en que en las universidades objeto de investigación se han constituido mecanismos de admisión sustentados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar, desarrollando dispositivos alternativos al tradicional examen de ingreso de los modelos elitistas, como al ingreso directo y sus consecuentes mecanismos de selectividad social a través del desgranamiento en el primer tramo universitario. “De hecho, el ingreso irrestricto en nuestro país expresa como la selectividad

social puede operar no solo mediante acciones explícitamente selectivas sino también a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos". (Gluz, Grandolfi, 2010, p 100).

Los aportes de Pierre Bourdieu, fundamentalmente en su trabajo en conjunto con Jean-Claude Passeron *Los Herederos* (1964, cito en De Gatica, et al., 2019) resulta uno de los marcos teóricos adoptados para analizar el fenómeno del acceso a la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y la responsabilidad que debe asumir como propia la institución educativa universitaria. Otro aporte teórico que toman como base es el relacionado con los estudios de Vincent Tinto (García de Fanelli, Adrogué, 2015) que clasifica los enfoques teóricos sobre el abandono en "psicológicos", "sociológicos", "económicos", "organizacionales" e "interaccionales". El primero enfatiza en las variables individuales, los tres siguientes en las variables del ambiente que inciden sobre esa decisión individual y finalmente el interaccional que integra al estudiante en el ambiente académico y social de la universidad.

Al respecto los trabajos coinciden en que el momento de 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 y las desigualdades de la población estudiantil.

Los resultados de las investigaciones recabadas dan cuenta que las instituciones despliegan distintas estrategias innovadoras que pretenden democratizar el acceso a la educación superior, sin embargo, las mismas son insuficientes para atender las demandas de una población cada vez más diversa. En síntesis, los desafíos que se identifican a nivel institucional son:

Aumentar la coordinación central de las iniciativas dispersas que se realizan en las instituciones, comprometer más activamente al conjunto de la comunidad universitaria en las acciones que se emprenden, generar incentivos económicos y simbólicos para aquellos que llevan adelante estas

tareas, destinar una proporción mayor de fondos para aumentar el valor de las becas y de los programas en marcha e implementar políticas que atiendan la diversidad de situaciones en el plano regional (García de Fanelli, Adrogué, 2015, p. 103).

1.1.2. El docente y el ingreso

Las investigaciones que abordan el ingreso, enfatizando en la figura del docente, sostienen la tesis central de que el profesor de primer año ocupa un papel fundamental en la permanencia del estudiante, operando como un lazo de afiliación a la institución universitaria. Allí donde las condiciones de trabajo son más complejas, donde se encuentran las asignaturas con mayor cantidad de estudiantes, donde la relación docente-estudiante no es la adecuada, donde las tareas de acompañamiento extra-clase se vuelven imprescindibles, es allí donde la institución necesita al docente inclusivo, al que da la bienvenida, al que acoge al forastero (Carlino, 2003b).

Los trabajos de investigación retoman la noción de capital cultural de Bourdieu, sosteniendo que los docentes esperan y dan por supuesto la posesión de ciertos conocimientos, habilidades que operan como expectativas en las denominadas "*formaciones de sentido*" (Ezcurra, 2015, página 31, en: De Gatica, et al., 2019, p 67), las cuales son colectivas, usualmente latentes, que resultan eficaces (producen efectos y condicionan la enseñanza). Es a partir de esas formaciones que se construye un sistema de expectativas dominante que favorece a los estudiantes de mayor capital cultural y excluye a quienes no lo poseen. En consecuencia, los resultados de los análisis indican que para evitar el abandono de los ingresantes y ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, se vuelve fundamental que los profesores compartan la responsabilidad de enseñar modos específicos de las disciplinas: cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía como asimismo dar lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (Carlino, 2003b).

Atraviesa estas investigaciones la idea de reconocer por parte de los docentes las trayectorias disímiles que conviven en el aula, desarmando al “alumno ideal” para comenzar a favorecer la experiencia académica del “alumno real”.

1.1.3. Los estudiantes

Las investigaciones que abordan el ingreso a la universidad focalizando en las características de los estudiantes lo hacen desde registros que priorizan la conceptualización de trayectorias académicas heterogéneas.

En este sentido el concepto de “capital cultural” de Bourdieu asume centralidad para comprender las trayectorias escolares previas, considerando el seno de sus ámbitos familiares y el entorno inmediato de competencias culturales que son necesarias para integrarse a la cultura académica. Representan un porcentaje elevado en las universidades incluidas en las investigaciones recabadas los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (Linne, 2018; Pierella 2014).

Asimismo, las investigaciones coinciden en que las diferentes experiencias guardan relación con la escuela de procedencia, de este modo estudiantes formados en escuelas públicas, de barrios periféricos y localidades pequeñas reconocen una diferencia por parte de los jóvenes de escuelas privadas que atienden sectores de clases sociales media-alta (Linne,2018).

Las líneas de investigación se nutren, de aportes teóricos procedentes de estudios de Cabrera y La Nassa (2000, cito en García de Fanelli, Adrogué, 2015) que ponen el foco en condiciones demográficas, educativas y socioeconómicas que preceden el ingreso a la universidad, para considerar esas características a la hora de diseñar políticas públicas e institucionales para mejorar los índices de retención.

Lo que se desprende de estas líneas es que el eje 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 cito en Linne, 2018, p 132).

Algunas investigaciones reseñadas, advierten en destacar el carácter heterogéneo de las trayectorias socio-educativas de los estudiantes ingresantes, las mismas indican que la institución universitaria debe reconocer a este factor como crucial para responder a los desafíos de la democratización. Problematizar 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 heterogéneas (Arcanio, Falavigna y Soler, 2013 cito en De Gatica, et al., 2019). Las principales dificultades aparecen relacionadas en su origen con factores de índole económico, sociodemográfico y sociocultural. Las trayectorias educativas previas al ingreso, vinculadas a esos factores, condicionan el rendimiento académico de los estudiantes (Marquina, 2011).

En este marco, coinciden en destacar que el acceso a la cultura académica es una responsabilidad de todos los actores involucrados, admitiendo que la experiencia de ser un estudiante universitario no es una sola, sino que para favorecer el aprendizaje se debe reconocer la convergencia en las aulas de diversas trayectorias.

Una síntesis de las investigaciones arriba reseñadas se sintetiza en la Tabla N° 1: *Investigaciones sobre ingreso a la universidad argentina* que se adjunta como Anexo I de esta investigación.

1.1.4. Investigación del ingreso en la UNRN y en las carreras de Licenciatura en Sistemas

A nivel local un proyecto de investigación se encuentra analizando la relación con el saber universitario de los estudiantes que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (Vercellino, 2017). El estudio se realiza en el marco de los aportes sobre la relación con el saber (Charlot, 2008; Beillerot, Blanchard Laville, 1998; Vercellino 2014,2015). La investigación procura

caracterizar en términos socioeducativos a los estudiantes ingresantes a esas carreras, identificar a qué tipo de actividades intelectuales estos adjudican mayor significancia, cuales son demandadas a tales estudiantes al ingresar a la Universidad y reconstruir para ciertos casos los procesos singulares de relación con el saber.

La investigación parte del supuesto que en el ingreso a dichas carreras se ponen en juego una diversidad de saberes que se presentan como contenidos intelectuales pero también como modos de dominio de actividad y de formas de relacionarse con los otros; en donde opera cierto desencuentro entre las actividades intelectuales privilegiadas y las movilizadas por los estudiantes y que los saberes que tienen sentido y valor para el alumno son en referencia a las relaciones que suponen y que producen con el mundo, consigo mismos y con los otros (Charlot, 2008).

Otras investigaciones realizadas específicamente en las carreras de Licenciatura en Sistemas, centran su mirada desde la relevancia social que tiene el sector del software y los servicios informáticos en nuestro país. Indican que la matrícula de las carreras universitarias no acompaña esta demanda y resultan insuficientes los profesionales informáticos, sumados los altos índices de desgranamiento (Dapozo, Greiner, Pedrozzo Petrazzini, Chiapello, 2014; Dapozo, Pelozo, 2009).

Una particularidad de las investigaciones que focalizan en estas carreras es que identifican como crítica la cuestión de la elección vocacional. Al momento de elegir una carrera, los 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 a 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.

Así en los análisis se encuentra el relato de distintas experiencias de incorporación de experiencias de cursos de nivelación destinados al encuentro del estudiante con conceptos de algorítmica y programación, (Feierherd, Depetris, Jerez, 2001) como cursos llamados disciplinares para Informática (Dapozo, et al., 2009), estos módulos se realizan bajo la suposición que entre otros factores los niveles de deserción pueden atribuirse a una mala elección de la carrera y una deficiente formación académica en los niveles previos.

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.

A partir de las investigaciones expuestas y sin desconocer las disputas que pueden plantearse en un tema que se encuentra en el centro de la realidad de la universidad, queda en evidencia la necesidad de ahondar en el análisis de los procesos de aprendizajes de los ingresantes, entendiendo que el mismo no puede abordarse por fuera de las condiciones de enseñanza-aprendizaje que se tejen en ese momento, dadas las particularidades del sistema universitario argentino.

En este complejo campo de problemas es factible delimitar un espectro relativamente amplio de objetos susceptibles de indagación. Esta tesis focaliza en los ingresantes a las carreras de Licenciatura en Sistemas. Lo hace por 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.

Y en este contexto la tesis asume la pregunta por las vicisitudes de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el ingreso a la Universidad. Desde la práctica psicopedagógica se busca recuperar y poner en marcha 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.

1.2. MARCO TEORICO

La noción de relación con el saber es la que organiza en el presente estudio la comprensión del aprendizaje y sus vicisitudes en el ingreso a la Universidad.

Existe en la comunidad académica internacional, fuertemente en la francoparlante, numerosas iniciativas que recurren a la potencia comprensiva de esa noción para abordar algunos problemas de la apropiación de saberes. Dichos estudios se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis y la sociología crítica en la década del 60, apareciendo a finales de los años 80 y durante los 90 las obras que son pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción (Vercellino,2015).

En el campo de la investigación educativa argentina, se han identificado dos grupos de trabajo que abordan la problemática del ingreso a la universidad auxiliados por esta noción. Junto al equipo local, reseñado en el estado del arte, encontramos las investigaciones desarrolladas por Falavigna y Arcanio en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigidas por el Dr. Facundo Ortega, quienes en su investigación teórica ponen a dialogar líneas de investigación que se interesan por el pasaje de la escuela media a la universidad y por cómo se juega la relación con el conocimiento en el ingreso a la universidad (Falavigna, Arcanio, 2011). Toman como aporte teórico la “noción de relación con el saber”, entendida no como noción explicativa sino como noción problematizadora, plausible de generar nuevos debates y nuevas preguntas de investigación. Estos estudios coinciden en que la problemática del ingreso a la educación superior no supone pensar al estudiante como un sujeto universal, esencializado,

identitario y a-histórico sino incorporar dimensiones de la subjetividad que se han dejado de lado. En este marco el posicionamiento o disposición para saber involucra dimensiones como la historia personal, las perspectivas familiares, los vínculos con los otros, la imagen que se tiene de sí mismo y que se va a mostrar a los otros, las expectativas en torno al porvenir, las aspiraciones sociales, vocacionales y profesionales, los modelos de vida, en definitiva, refiere a la construcción de la propia vida en un espacio temporal y afectivo.

Las investigaciones sobre la relación con el saber se inscriben teóricamente en los desarrollos de tres grandes escuelas, provenientes, asimismo, de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas. Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990 en un tema de investigación empírica. Ellos provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot. Finalmente, desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l’enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard.

Los principales referentes que trabajan la noción, coinciden en señalar que interrogarse por la relación con el saber es referir, de alguna manera, a los procesos de aprendizaje. Charlot homologa- con reservas- ambos conceptos (Charlot, 2008); Beillerot (1998) indica que la relación con el saber es una expresión que [...] “intenta unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes”, [...] y “las múltiples

dificultades con que se tropieza” (p.44) por su parte Chevallard (2015) se preocupa por las condiciones institucionales de difusión del conocimiento y se interroga sobre ¿cuáles son las transformaciones más adecuadas a realizar en el saber a enseñar para lograr un mejor efecto de aprendizaje y cuándo esas transformaciones obturan la posibilidad de aprender?. (Chevallard, 2015, cito en Vercellino, 2020, p.65 y 66).

Los autores que investigan sobre la noción, indican que la relación que se constituye entre el sujeto y el saber está marcada por dos procesos vitales: en primer lugar el proceso primario relacionado con la familia de origen, que sella ciertas características a esa relación, marcas más o menos posibilitadoras que se relacionan con la forma en que el sujeto se vinculará con el saber; en segundo lugar, el proceso secundario, relacionado con el transitar por instituciones fuera de la familia: sistema educativo, ámbitos laborales, que a su vez con sus propias lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto, podrán configurarse como una oportunidad y ocasión para conmovier, modificar o reforzar esa relación (Vercellino, 2015).

Esta tesis se focaliza en los procesos secundarios referidos al ingreso a la Universidad, buscando abordar el problema del ingreso desde el análisis de las vicisitudes de los procesos de aprendizaje de los ingresantes.

“La relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros” (Charlot 2008, p. 126). El autor propone que no hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo. “Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros” (Charlot, 2008, p. 103). En primer lugar, el autor propone, que es relación con el mundo como conjunto de significaciones, pues el sujeto accede al universo de lo “simbólico” donde se anudan las relaciones entre el mismo y los otros, la relación con el mundo es relación con sistemas simbólicos y en especial el lenguaje. En segundo lugar, la relación con el saber supone una actividad del sujeto,

apropiarse del mundo es también empoderarse materialmente, modelarlo y transformarlo. Por último, la relación con el saber es una relación con el tiempo, la apropiación del mundo, la construcción de sí y la inscripción en una red de relaciones con otros, demanda tiempo. “Ese tiempo no es homogéneo, se encuentra marcado por “momentos” significativos, por ocasiones, por rupturas; es el tiempo de la aventura humana, la de la especie, la del individuo” (Charlot 2008, p. 127).

Estudiar la relación con el saber es entonces insertarse en una noción simbólica, activa y temporal, que refiere a la relación de un sujeto singular inscripto en un espacio social.

La noción cuenta con la capacidad heurística de articular en el análisis del aprendizaje, las relaciones y múltiples influencias e imbricaciones de las dimensiones destacadas por las teorías del aprendizaje formal, es decir, como 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; la singularidad del psiquismo de quien aprende.

Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca en los déficits del alumno: falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, etc. 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, p. 51).

Sostiene el autor que el “fracaso escolar” no existe, lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones y sus

historias sobre los que se busca reflexionar. Ello supone, un análisis crítico de las teorías sociológicas de la reproducción. Sin negar que la correlación entre «origen social» y «éxito académico» constituye una de las adquisiciones más sólidas de la sociología de la educación, también interesa identificar las mediaciones entre esas variables, dar cuenta de cómo en cada singularidad se produce la reproducción. Indagar la relación con el saber supone caracterizar la actividad intelectual implementada por el alumno ante los saberes que la universidad le propone aprehender (saberes disciplinares que se presentan como contenidos intelectuales objetivados, pero también como modos de dominio de actividad y de forma de relacionarse con los otros), partiendo de la hipótesis de cierto desencuentro entre las actividades intelectuales privilegiadas por el ámbito académico y las movilizadas por los alumnos. Asimismo, implica analizar el conjunto de significaciones que en torno a esos saberes el alumno construye, sosteniendo la conjetura de que “un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo, con los otros” (Charlot, 2008, p. 105).

“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, p. 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...). Definirá que “el aprender” es una cuestión más amplia que saber y esto lo resalta por dos razones: porque existen formas de aprender que no consisten en apropiarse de un saber cómo contenido de pensamiento y porque cuando se busca adquirir propiamente ese tipo de saber, no se mantienen menos relaciones con el mundo.

El recorrido del autor, nos permite adentrarnos en la idea de sentido, ya sea de la palabra, o de un enunciado o acontecimiento, refiere a que es producido en una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros. “Tiene sentido para un individuo algo que le

sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida [.....]. Es significativo, lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo, [.....] lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros” (Charlot, 2008, p. 91).

La cuestión del sentido no está zanjada de una vez para siempre, una cosa puede adquirir sentido, perder su sentido, cambiar de sentido, pues el sujeto mismo evoluciona por su dinámica propia y por su confrontación con los otros y con el mundo.

De igual modo el autor sostiene 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 y como tal analiza las relaciones epistémicas, identitarias y sociales con el saber. Señala que toda relación con el saber, en tanto relación de un sujeto con su mundo, es relación con él y con una forma de apropiación del mundo y presenta una dimensión epistémica, una dimensión identitaria y una relación social con el saber. En tanto dimensión epistémica implica entrar en posesión de saberes, objetos, contenidos intelectuales que pueden ser bien nombrados en forma precisa o vaga pero aprender en esta dimensión es pasar del estado de la no posesión a la posesión, de la identificación de un saber virtual a su apropiación real. Esta relación epistémica es relación con un saber-objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber. Aprender en entonces “ponerse cosas en la cabeza” (Charlot, 2008, p. 112). El proceso de construcción del saber puede entonces desaparecer detrás del producto: el saber puede ser enunciado sin que sea evocado, podemos decir algo acerca del contenido intelectual que hemos aprendido sin decir nada de la actividad que ha permitido aprenderlo. Pero aprender también es dominar una actividad, aquí ya no es pasar de la no posesión a la posesión de un objeto, sino del no dominio al dominio de una actividad, en tanto ese dominio se imprime en el cuerpo. “El cuerpo constituye un lugar de apropiación del mundo, un “conjunto de significaciones vividas”, un sistema de acciones dirigido hacia el mundo, abierto a las situaciones reales pero también virtuales” (Charlot, 2008, p.113). El autor aborda en esta

dimensión que, cuanto más sometida se encuentre la actividad a *minivariaciones* de la situación, más inscripta estará en el cuerpo y más difícil será dar cuenta de ella bajo forma de enunciados, de igual forma cuanto más cercana esté a una sucesión de actos normados y sin ambigüedades más enunciable será. Así como cita en su ejemplo aprender a nadar es dominar una actividad mientras que aprender “la natación” es remitirse a esta actividad como un conjunto de enunciados normativos que refieren a un saber-objeto. Por último, aprender es también “aprender a ser solidario, desconfiado, responsable, paciente...a mentir, a pelearse, a ayudar a los otros, a comprender a la gente, conocer la vida, saber quién es uno” (Charlot, 2008, p.114). Aquí aprender es pasar del no dominio al dominio de una relación, no de una actividad ni de un saber objeto, sino de la relación de si con otros y de la relación consigo mismo a través de la relación con otros y a la inversa. El autor 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. Como en el caso de aprender a nadar, la apropiación de determinados enunciados no es equivalente al aprendizaje de la relación misma pues la puesta en palabras no puede por sí misma dar cuenta del sistema relacional del sujeto que debe revivir esas situaciones.

Referente a la dimensión identitaria, Charlot indica que aprender 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. Hay maneras de “volverse alguien”, a través de las diversas figuras del aprender, pero la sociedad moderna tiende a imponer la figura del éxito escolar como pasaje obligado para tener el derecho de ser “alguien” (Charlot, 2008, p.118). Toda relación con el saber, es además relación con el otro, con el que está físicamente y también con el fantasma del otro que cada uno lleva adentro. Cita como ejemplo: comprender un teorema matemático es igual a apropiarse de un saber (relación con el mundo), sentirse inteligente (relación consigo mismo) pero es

también entender algo que no todos entienden, compartir con un cierto número de personas (relación con los otros). Y la relación que se mantiene al aprender el teorema con esas personas está bajo su mirada, la que indica hasta qué punto es grande ese amor, es legítimo este odio, es noble ese afecto.

Aprender es siempre estar en una relación con el otro, el otro físicamente presente en mi mundo pero también ese otro virtual que cada uno lleva en sí como un interlocutor. Toda relación con el saber contiene pues una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión identitaria (Charlot, 2008, p.118)

Por último, el autor identifica la relación social con el saber, aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. Los lugares en los cuales el niño aprende 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). En esos lugares, se aprende en contacto con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas. Identificar la relación del alumno con el saber supone introducirse en esa red y en su dinámica, para pesquisar los (des)encuentros que se producen en torno a los saberes.

Al respecto de las dimensiones planteadas por el autor, se destaca que la dimensión social no se agrega a las dimensiones epistémicas e identitarias, sino que asiste en darle forma particular, no existe por un lado la identidad del sujeto y por otro su ser social. Refiere a que lo social y lo identitario mantienen una relación de tipo probabilística pero no determinista, como tal “la identidad social induce preferencias en cuanto a las figuras del aprender, pero el interés por tal o cual figura del aprender contribuye a la construcción de la identidad” (Charlot, 2008, p. 120). Por último, menciona, que la relación con el saber sea social no es razón para suponer que esté en correspondencia con la posición social. “Para comprender

la relación con el saber de un individuo, es necesario tomar en cuenta su pertenencia social pero también la evolución del mercado de trabajo, del sistema escolar, de las formas culturales, etc.” (Charlot, 2008, p. 121). En síntesis, el análisis de la relación con el saber cómo relación social no se produce al lado de las otras dos dimensiones sino a través de ellas dado que el asunto es aprender como modo de apropiación del mundo y no como modo de acceso a determinada posición en ese mundo.

Las dimensiones presentadas por Charlot permiten pensar el 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.

Implica un tránsito complejo y multidimensional en donde se presenta un sujeto en situación, con otros presentes y el fantasma de los otros que los habita. Se trata de una experiencia que el estudiante atraviesa en donde se entretajan condiciones subjetivas y singulares, con condiciones epistémicas de las disciplinas en las que se inscriben y condiciones institucionales y sociales con características diferentes a las que ha recorrido en su escolaridad previa.

El recorrido realizado pone asimismo en discusión otros autores para profundizar en el ingreso como experiencia compleja. Autores como Beillerot y Baraldi darán cuenta de cómo el atravesamiento por los tiempos edípicos permitirá al sujeto circular como deseante. De esta manera pensando en los ingresantes que han elegido objetos carrera, estos se presentarán como posibles objetos de deseo pero que no colmarán al sujeto totalmente, lo cual sostendrá su condición de deseante. Se piensa la subjetividad como una dialéctica entre lo histórico vivencial, singular y personal y las determinaciones que provienen de las circunstancias de la época que le toca vivir al sujeto, es entonces considerar como productores de subjetividad tanto lo singular como lo social (Galende, 1998 cito en Rascovan 2010; Charlot, 2008;

Beillerot et al 1998). Por su parte, Chevallard (2015, cito en Vercellino, 2020) sostiene que un saber no existe en un vacío social, sino que aparece en un momento específico, en una sociedad particular y anclada en una institución dada. Y la relación personal con el objeto como tal estará sometida a las relaciones que las instituciones por las que el sujeto ha transitado. Es decir, la relación personal con el saber está sometida a relaciones institucionales con el saber, pasadas y presentes.

1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. General

- Comprender la relación con el saber que construyen los ingresantes a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (Cohorte 2019).

1.3.2. Específicos

- Reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera.
- Identificar 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.
- Reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes que ingresan a las carreras de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro.

1.4. MARCO METODOLOGICO

Los objetivos de investigación propuestos apuntan a la comprensión de un fenómeno como es la experiencia subjetiva del ingreso a la vida universitaria, por ello desde este posicionamiento epistemológico, la investigación será cualitativa. Como tal se busca capturar el fenómeno con la mayor

riqueza posible, el relevamiento de datos se realizó dentro de un contexto natural y flexible, siendo necesaria una constante reflexividad en relación con la implicancia subjetiva.

El tipo de estudio propuesto fue exploratorio, planteando la prioridad en la producción de categorías interpretativas a partir de los datos recolectados.

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. El número de casos de la muestra fue seleccionado en función de la capacidad para la recolección y análisis de los datos. En el caso de los docentes, la muestra se realizó por bola de nieve, se identificaron a docentes clave que se agregaron a la muestra y se les consultó que otro docente podía proporcionar datos más amplios para ser contactados posteriormente. Participaron docentes de primer año de la carrera de Licenciatura en Sistemas, asimismo el Director de la carrera, sumadas fuentes documentales tales como planes de estudio, programas y documentos institucionales.

1.4.1. Técnicas de recolección de datos

- Se desarrolló una encuesta a los ingresantes de la cohorte 2019 de la Licenciatura en Sistemas, este estudio permitió caracterizar a los ingresantes, conocer su procedencia social objetiva: datos personales, datos socioeconómicos y educativo-culturales de sus familias y entornos próximos, trayectoria escolar previa, entre otros indicadores. La modalidad de la encuesta fue presencial, a fin de lograr la mayor cantidad de respuestas posibles. Fue relevada en el mes de mayo de 2019 en la materia del primer año, primer cuatrimestre “Organización de Computadoras”. La selección de la asignatura se realizó con el Director de carrera, considerando como criterio la materia a la que estaban asistiendo mayor número de ingresantes. La encuesta fue de autoadministración con asistencia /asesoramiento de los integrantes por parte de la tesista, se realizó en el horario y espacio de las clases prácticas. Se administraron 34 encuestas.

- Se aplicó una técnica desarrollada por Bernard Charlot (2009), denominada *Balance de Saber* a fin de relevar los tipos de 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 de que tiene sentido para ellos. Las narraciones permitieron acercarnos a los aprendizajes que los estudiantes evocan; los lugares a los que se refieren estos aprendizajes, así como los agentes de aprendizaje; lo que el estudiante afirma es importante aprender y lo que dice aprender y la relación con el tiempo pues el balance recupera lo que se ha aprendido desde que se ha nacido. La misma busca acercar datos en la investigación referentes al objetivo de reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera. Se aplicó en el mes de agosto de 2019, en la misma asignatura a la que se había asistido a realizar las encuestas. Se recopilaron 8 Balances de saber.
- Se desarrollaron entrevistas semiestructurada en profundidad a una muestra más pequeña de 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 a los otros que consideran significativos en su vínculo con el saber, entre otros aspectos a profundizar en el desarrollo de dicha técnica. La muestra estuvo compuesta por 8 estudiantes, en párrafos siguientes se detallará la conformación cualitativa de la misma.
- Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de docentes de primer año a fin de relevar tipos de saberes priorizados y actividades intelectuales que requieren a los estudiantes ingresantes. Fueron entrevistados 5 docentes pertenecientes a asignaturas de diferentes áreas.

- 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.
- Se realizó un análisis de documentos institucionales a fin de reconstruir el marco institucional en que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la UNRN. 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. En línea con este análisis se realizó una entrevista semiestructurada al Director de la carrera.

Para la selección de los casos de estudiantes a entrevistar se consideraron ciertos criterios de selección:

- a) Identificar, a partir de los estudios previos (encuesta y balances de saber), estudiantes según estos criterios.
 - Grado de desarrollo y riqueza de los balances (uno muy desarrollado y detallado y otro escasamente desarrollado)
 - 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
- b) Contar con la anuencia del estudiante.

La elección de los casos no se realizó porque fuera representativa de otros, o porque ilustrara un determinado rasgo, sino porque cada caso en sí es de interés. Por tanto, el estudio permite centrar la atención en la comprensión e interpretación de las experiencias de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sistemas dentro del escenario particular de la Sede Atlántica de la UNRN.

Así la muestra de estudiantes a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada en profundidad estuvo integrada por los entrevistados en la Tabla 2.

Tabla N° 2: *Estudiantes entrevistados*

Estudiante	Edad	Género	Escuela de procedencia	Trayectorias previas terciarias /universitarias	Situación laboral	Situación académica	Balance de saber
1	19	F	Pública de formación industrial	Sin estudios previos	No trabaja	1° cuatrimestre: 4 materias cursadas, 2 promocionadas, 1 final. / 2° cuatrimestre: cursa las materias previstas según plan.	No lo realizó
2	32	M	Colegio privado	Cursó hasta las primeras materias del cuarto año de Ingeniería Electrónica (UNS)	Trabaja en vinculación con la carrera	1° cuatrimestre: 2 materias cursadas, 1 final, 2 por equivalencia. / 2° cuatrimestre: cursa las materias previstas según plan.	Si, extenso y detallado
Estudiante	Edad	Género	Escuela de procedencia	Trayectorias previas terciarias /universitarias	Situación laboral	Situación académica	Balance de saber
3	19	F	Pública de formación industrial	Sin estudios previos	No trabaja	1° cuatrimestre: 4 materias cursadas, 1 promocionada, 2 finales. / 2° cuatrimestre: cursa las materias previstas según plan.	No lo realizó
4	19	M	Pública de formación agraria	Sin estudios previos	No trabaja	1° cuatrimestre: 4 materias cursadas, 2 promocionadas, 1 final. / 2° cuatrimestre: cursa las materias previstas según plan.	Si, extenso y detallado
5	18	M	Colegio privado	Sin estudios previos	No trabaja	1° cuatrimestre: 4 materias cursadas, 1 promocionada, 3 finales. En el momento de la entrevista había abandonado las materias en las que se encontraba inscripto en el segundo	No lo realizó

Estudiante	Edad	Género	Escuela de procedencia	Trayectorias previas terciarias / universitarias	Situación laboral	Situación académica	Balance de saber
6	18	F	Colegio privado	Sin estudios previos	Trabaja	1° cuatrimestre: 4 materias cursadas, 2 promocionadas, 2 finales. / 2° cuatrimestre: cursa las materias previstas según plan.	No lo realizó
7	30	M	Colegio privado	Sociología y Lic. en Economía, materias cursadas de ambas carreras en la UBA	Trabaja	1° cuatrimestre: 4 materias cursadas, 2 promocionadas, 1 final. / 2° cuatrimestre: cursa las materias previstas según plan.	Si, extenso y detallado
8	20	M	Pública	Sin estudios previos	No trabaja	1° cuatrimestre: 1 materia cursada, 1 final libre, 2 reprobadas. Se encuentra regularizando su situación para poder cursar el segundo cuatrimestre.	Poco descriptivo

En relación a la muestra de docentes, la misma se constituyó de la siguiente manera:

Docente 1: Jefe de trabajos prácticos, área en primer año formación disciplinar básica. Ingeniero en Electrónica de la Universidad Nacional de La Plata y Técnico en Desarrollo Web. Su trayectoria en la docencia universitaria incluye haber sido auxiliar de docencia durante 5 años en la Universidad Nacional del Comahue. Trabaja desde hace 4 años como auxiliar de docencia en la Universidad Nacional de Río Negro.

Docente 2: Profesor adjunto, área en primer año formación disciplinar básica. Ingeniero en Sistemas (Universidad Nacional del Sur). Su trayectoria en la docencia incluye haber sido docente en nivel medio en Guardia Mitre durante los años 2004 a 2007, en vinculación con la docencia universitaria desde 2009 a 2011 se desempeñó como ayudante de docencia en la Universidad Nacional del Comahue en la carrera de Tecnicatura en Desarrollo Web y desde 2011 en primer lugar como jefe de trabajos prácticos y luego de haber concursado el cargo, como profesor adjunto en la UNRN.

Docente 3: Profesora Adjunta, área en primer año ciencias básicas. Profesora en Letras (UBA), se encuentra cursando estudios de posgrado como Maestranda en Lingüística Formal. Es docente

concurada en la Universidad Nacional del Comahue en las materias de Gramática 1 y 2. Se ha desempeñado asimismo en los espacios curriculares Introducción a la lectura y escritura académica y Comunicación oral y escrita en la carrera de Profesorado en Letras y en Profesorado en Lengua de la misma Universidad.

Docente 4: Profesora Adjunta, área en primer año ciencias básicas. Licenciada y Profesora de Matemática de la Universidad Nacional del Sur, Magister en Tecnologías Informáticas aplicadas a la educación de la Universidad Nacional de La Plata. Su trayectoria en la docencia universitaria comprende haber sido ayudante y asistente en la Universidad Nacional del Sur durante 8 años. Se ha desempeñado en escuelas medias y en la Universidad Nacional del Comahue como asistente. Desde el comienzo de la UNRN ha formado parte del programa de ingreso y de distintos espacios curriculares de matemática hasta concursar su cargo de profesora adjunta.

Docente 5: Profesora adjunto, área en primer año formación disciplinar básica. Analista Programadora Universitaria e Ingeniera en Sistemas de la Universidad Nacional del Centro, Magister en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En el ámbito universitario se ha desempeñado en asignaturas que tienen que ver con la programación y la resolución de problemas usando algoritmos desde 1998, en la UNS en el programa denominado Peuso. Su actividad docente ha estado siempre vinculada con estudiantes de primer año.

Director de carrera: Profesor Asociado, docente investigador con dedicación completa, Director de la carrera desde mediados del año 2019. Se desempeña en las asignaturas Sistemas y organizaciones y Práctica profesional supervisada de tercer año de la carrera; Auditoría y seguridad de la información de quinto año de la carrera; brinda apoyo en la asignatura Aspectos profesionales y legales de quinto año y coordinación de trabajos finales de los estudiantes (requisito de egreso). Asimismo, es docente de la materia TICS para estudiantes de segundo año de la carrera de Contador Público de la UNRN. Analista de

sistemas y Licenciado en Sistemas de la Universidad de Morón, Magister en Administración de Empresas en la Universidad Católica Argentina. Tesis en curso, Doctorado en Sistemas en la Universidad Nacional del Sur. Como docente universitario ha sido durante 6 años ayudante y posteriormente jefe de trabajos prácticos en la Universidad de Morón en la asignatura Sistemas de información de quinto año. Desde hace 11 Años se desempeña como docente en la UNRN, donde ha sido jefe de trabajos y luego por cargo concursado profesor asociado. Es sido miembro del Consejo Asesor de la carrera desde que comenzó su dictado, y ha participado en las dos acreditaciones de la carrera ante CONEAU.

1.4.2. Acceso a campo y análisis de los datos

Durante el año 2019 se formalizó el acceso a campo, que se llevó a cabo en ese año y principios de 2020. Si bien el mismo constituye mi espacio de trabajo, se establecieron acuerdos y autorizaciones con las Autoridades de la carrera para acceder a realizar las encuestas, las entrevistas y los balances de saber a estudiantes como entrevistas a docentes.

En una primera instancia se contactó a estudiantes, docentes seleccionados y Autoridad de carrera. Posteriormente se pautaron los encuentros con cada uno de los entrevistados, en el caso de los estudiantes fueron de manera presencial y con los docentes por plataforma Meet. En el caso de las encuestas y balances de saber se administraron en forma presencial en las clases.

En una segunda instancia se procedió a la desgrabación de las entrevistas y su textualización; en el caso de los balances de saber, se contaba con las redacciones en registro papel, las mismas fueron volcadas a una tabla para su posterior análisis. En el caso de las encuestas se tabularon los datos para extraer los significativos a los fines de la investigación.

El análisis de los datos se dio en forma posterior a la recolección de los mismos. La tabulación de los datos se ordenó según los objetivos de investigación y en función de las dimensiones de análisis que propone Charlot (2008) quien identifica por un lado la relación epistémica con el saber, lo que involucra la

apropiación de un saber- objeto (el cuerpo), el dominio de una actividad (el saber hacer con el cuerpo) y el dominio de un dispositivo relacional (dominar una relación: consigo mismo y con los otros); en el mismo orden una relación identitaria, que refiere a aquella que se configura en referencia a la historia del sujeto, la imagen que tiene de sí mismo, sus expectativas, sus relaciones con los otros; y por último una relación social que atraviesa las anteriores y estructura o da forma a ciertas modalidades de relaciones con el saber, en este caso el ingreso a la carrera en una determinada institución universitaria.

En relación a la dimensión social se reflexionó acerca del marco institucional y la trama relacional que se construye en relación a la Universidad, la carrera, los docentes y los compañeros.

En relación a la dimensión epistémica se profundizó en el tipo de saberes que consideran relevantes y los tipos de saberes que le son demandados por la Universidad. En esta dimensión se analizaron los balances de saber y los programas curriculares de las materias de primer año.

En relación a la dimensión identitaria se consideraron la imagen de sí como aprendientes, el proceso de construcción de sí y la imagen de sí como aprendientes al ingresar a la Universidad.

Al interior se trabajó con disidencias y concurrencias, organizadas según los actores (estudiante-docente), generando tensiones y un ida y vuelta entre la teoría y la empiria.

Asimismo en el momento del análisis fue necesario recurrir a otras lecturas teóricas como Baraldi, refiriendo a las tres identificaciones necesarias para arribar a la subjetividad; Rascovan en relación al análisis de las construcción de itinerarios laborales, de estudios y sociales que superen las referencias familiares de origen y Chevallard para pensar como los saberes aparecen en un momento específico, en una sociedad particular y anclados en una institución específica y como la relación personal con el saber está sometida a relaciones institucionales con el saber, pasadas y presentes.

La presentación del análisis de los datos se concentra en tres capítulos, con sus correspondientes reflexiones finales. Los mismos están organizados en torno de las dimensiones de análisis consideradas,

comenzado por la dimensión social la cual como se indicó refiere a las condiciones sociales en las que se genera toda relación con el saber, su primer análisis como marco referencial, fue de ayuda para profundizar a partir de esas tramas vinculares en las actividades cognoscitivas (dimensión epistémica) y por último en las condiciones más subjetivas (dimensión identitaria).

En el Anexo II de esta tesis se presentan los instrumentos utilizados (Encuesta, Balance de saber, Guía de entrevista a estudiantes, Guía de entrevista a docentes y Guía de entrevista a Director de Carrera). En el Anexo III se presenta la base de datos generada a partir de la encuesta (se presenta sólo en formato digital y en un documento separado). En el Anexo IV obran los balances de saber, en el V los registros de entrevistas a estudiantes, a docentes y a Director de Carrera, por último, en el Anexo VI los programas curriculares de materias de primer año.

CAPITULO II: CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACIÓN: EL INGRESO A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN SISTEMAS DE LA UNRN

2.1. Historia de las Ciencias de la Computación en la Argentina

Se asocia los inicios de la computación en Argentina con la llegada de la computadora inglesa *Ferranti Mercury II*, adquirida por la Universidad de Buenos Aires en 1958, importada en 1960 y puesta en marcha en 1961. *Clementina*, como fue bautizada, fue el impulso para el desarrollo de las Ciencias de la Computación y de las carreras de estudio relacionadas a la misma. El pionero en estas Ciencias fue Manuel Sadosky -doctorado en Matemática en la UBA en 1949- quien manifestó su interés en desarrollar la matemática aplicada en el país, por tal razón, estimó la importancia de adquirir una computadora que se utilizara como principal herramienta de apoyo a la matemática y que asimismo podría emplearse como proveedora de servicios a otras facultades y a empresas públicas y privadas (Alejandro Smukler, 2012). Sadosky atribuía a la computadora una importancia como prestadora de servicios de computación heterogéneos, distinto al rol estático de los científicos de la época que la veían simplemente como una máquina de calcular.

Puesta en marcha la misma, lo hizo también el Instituto de Cálculo, y con ello también las demandas de capacitación en el lenguaje Autocode, por parte de varias universidades del país como La Plata, Salta, Córdoba, Bahía Blanca, la CNEA, el Instituto Geográfico Militar, varias universidades privadas y hasta la uruguaya Universidad de la República. Este Instituto fue precursor en la aplicación, enseñanza e investigación de la computación en América Latina (Alejandro Smukler, 2012).

En 1962, casi en simultáneo con la apertura oficial del IC, Manuel Sadosky impulsó la concreción de dicha carrera, elevando al Consejo Superior de la UBA un pedido para su creación. Para 1963 Argentina contaba por primera vez con una carrera exclusivamente relacionada con computación. Su duración era menor a la de una licenciatura y comprendía diez materias obligatorias 1. Álgebra 2. Geometría 3. Probabilidades

y Estadística 4. Análisis Matemático I, II y III 5. Cálculo Numérico I - Teoría de Errores, Interpolación y Computación Lineal 6. Cálculo Numérico II - Resolución Numérica de Ecuaciones Diferenciales 7. Investigación Operativa 8. Sistemas de Programación. Sus estudiantes provenían de las licenciaturas en Matemática y Física pues el primer tramo de seis materias de la nueva carrera era compartido por las mismas.

A partir de allí, otras Universidades fueron abriendo camino a lo iniciado por Sadosky, creando carreras de grado y posgrado en el área. En 1967 se funda la Universidad CAECE -Centro de Altos Estudios de las Ciencias Exactas- cuyas dos primeras carreras fueron las licenciaturas en Matemática y en Sistemas. Dos años más tarde, la Universidad Tecnológica Nacional, suma la carrera de Analista de Sistemas. En 1969 se crea en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA un gabinete de computación. Un año más tarde la Facultad de Ingeniería habilita un postgrado en Ingeniería en Sistemas.

La creación de las primeras carreras de ciencias de la computación, se orientaba a la formación del personal que contrataban las empresas, dado que las mismas comenzaban a instalar computadoras con fines administrativos, y esto permitía que el mismo no fuera formado por la empresa, con los defectos de este proceso. Sobre esta idea se crearon carreras en otras universidades como, por ejemplo, la carrera de calculista científico de La Plata. Este desarrollo no solamente ocurría que Buenos Aires, a fines de 1956, antes de que la Universidad Nacional del Sur cumpliera un año de vida, se conformó el *Seminario de Computadores* con estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniero Electricista, germen del actual Laboratorio de Sistemas Digitales del Departamento de Ingeniería Eléctrica y Computadoras. (Pablo Jacovkis, 2004).

A mediados de la década de 1960, la actividad en las ciencias de la computación tanto profesional como académicamente estaba en pleno desarrollo en nuestro país, momento en el cual se produjo el golpe de estado del general Onganía, la intervención a las universidades y la “noche de los bastones largos”. Si bien

es perfectamente conocido el daño que dicha intervención causó a la educación superior y a la ciencia argentina en general, no necesariamente se tiene idea de hasta dónde esa intervención fue una catástrofe para la informática, ya que destruyó por entero el desarrollo universitario de la flamante disciplina en un momento crucial de su evolución en el mundo: el personal del Instituto de Cálculo, por ejemplo, renunció en su totalidad (Pablo Jacovkis, 2004).

Tal es el caso que, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, el uso de la computadora cayó en desuso y la carrera se dictó durante casi quince años sin equipamiento computacional propio. La creación de la licenciatura en computación en Buenos Aires debió esperar hasta 1982.

En el interior del país en cambio se crearon varias carreras de computación. Algunas de las cuales tuvieron un sesgo más moderno y actualizado que las de Buenos Aires: se destaca la carrera de Tandil, en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y la carrera de la Universidad Nacional de San Luis. Este desarrollo en el interior del país puede atribuirse a que la carrera en la UBA quedó al mando de grandes empresas de computación que buscaban asegurarse que sus estudiantes supieran emplear sus productos, sin estar interesadas en los estudiantes de provincia, en donde progresaron planes de estudio más innovadores.

En la vuelta a la democracia, reaparece la figura de Sadosky como impulsor de estas ciencias, y en su cargo de Secretario de Estado de Ciencia y Técnica, impulsa la creación de la Escuela Superior Latinoamericana de Informática(ESLAI), un instituto universitario, de muy alta calidad, de tres años de duración con las características del Instituto Balseiro, pero en informática, con veinte alumnos argentinos y diez alumnos de otros países latinoamericanos por año, todos becados para estudiar con dedicación exclusiva. Todos los estudiantes debían tener segundo año aprobado en alguna carrera universitaria de ciencias o de ingeniería, e ingresaban tras un riguroso examen de admisión.

La ESLAI otorgaba el título de Licenciado en Informática a través de la Universidad Nacional de Luján. La ESLAI funcionó hasta 1990, cuando fue cerrada por el gobierno de Carlos Menem.

En términos de elección vocacional, según investigaciones de la Fundación Sadosky (2016), se han generado iniciativas dirigidas a incentivar el estudio de las carreras informáticas que han impactado de forma positiva en el volumen de inscripciones a dichas carreras. El programa de vocaciones en TIC que lleva adelante la Fundación, desde el año 2012, trabaja para dar solución a un problema que limita el crecimiento de la industria del software en la Argentina como lo es la falta de recursos humanos calificados y el desinterés de los jóvenes por esa elección de carrera, con cifras estancadas en el ingreso a las universidades. Los estudios asocian esa falta de interés a factores culturales de diverso tipo, que comienzan a actuar desde la infancia. El eje del trabajo que se proponen es que la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Computación lleguen a todos los niveles de la escuela argentina.

Se describe en este apartado como las ciencias de la computación comienzan a gestarse en nuestro país a partir de la adquisición de una herramienta que sirviera al desarrollo de la matemática aplicada en el país. Como todo instrumento complejo la computadora empezó a necesitar de capacitación para operarla y mantenerla y pasó a ser protagonista, dejando en evidencia la necesidad de crear la primera carrera de computación del país. Como tal han ido avanzando en la formación de profesionales a lo largo de los años, siendo hoy el desafío impulsar vocaciones para que nuevos estudiantes se sumen al estudio de esta disciplina identificada como prioritaria para el crecimiento del país.

2.2. Licenciatura en Sistemas como carrera regulada

En el año 2009 la Resolución Ministerial Nº 786 aprueba los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Licenciado en Ciencias de la Computación, Licenciado en Sistemas, en Sistemas de Información, en Análisis de Sistemas, Licenciado en Informática, Ingeniero en Computación e Ingeniero en

Sistemas de Información / Informática. El ingreso al artículo 43 de la Ley de Educación Superior de la carrera, implica que la misma es considerada una profesión regulada por el estado porque su *ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes* (Art. 43 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521/1995)

En tanto carrera sometida a esta regulación se requiere que el plan de estudios respete una cierta carga horaria y los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

En dicha Resolución se establece que para la Licenciatura en Sistemas los contenidos curriculares básicos se encuadran en el marco del documento de Núcleo Curricular Básico de la RedUNCI que estructura los mismos en seis áreas: 1) Ciencias básicas 2) Teoría de la computación 3) Algoritmos y lenguajes 4) Arquitectura, Sistemas Operativos y Redes 5) Ingeniería de Software, Bases de Datos y Sistemas de Información 6) Aspectos Profesionales y Sociales.

La actividad experimental de la carrera incluye la utilización de instrumental informático adecuado, así como la resolución de proyectos que requieran un proceso de análisis, diseño, implementación, verificación y validación, entre un 40% y un 55% de la carga horaria para actividades experimentales.

Dentro de los estándares que la Resolución establece para la acreditación de la carrera de Licenciatura en Sistemas se menciona como relevante que la misión institucional, los objetivos de la carrera, el funcionamiento y su reglamentación, así como el perfil propuesto y el plan de estudios, estén explícitamente definidos y sean de conocimiento público. También fija la exigencia de instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la implementación del plan de estudios y su revisión periódica. Ello implica mecanismos de gestión académica que realicen seguimientos de métodos de enseñanza, formas de evaluación, coordinación de equipos docentes, revisión de programas, adecuación de materiales de estudio y de apoyo, entre otros aspectos.

En cuanto al Plan de estudios y la formación, la normativa indica que el mismo debe especificar los ciclos, áreas, asignaturas que lo componen y las actividades previstas, constituyendo una estructura integrada y racionalmente organizada, en donde el esquema de correlativas se defina por la complejidad creciente de los contenidos y su relación con las actividades para las que capacita. Los contenidos deben integrarse horizontal y verticalmente, existiendo mecanismos para la integración de docentes en experiencias educativas comunes. Asimismo, indica que el plan debe incluir actividades dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita.

Referente al cuerpo académico fija que el mismo debe incluir docentes con una adecuada formación teórica, práctica y experiencia profesional lograda en el ámbito de la producción de bienes y servicios, debiendo acreditar participación en actividades de actualización y perfeccionamiento.

En cuanto a alumnos y graduados, se exige que la institución cuente con capacidad educativa en materia de recursos humanos y físicos, de modo de garantizar a los estudiantes una formación de calidad. Los estudiantes deberán tener acceso a apoyo académico que les facilite su formación tales como tutorías, asesorías, orientación profesional así como acceso a bibliografía en cantidad suficiente, de buen nivel y calidad.

Que la carrera de Licenciatura en Sistemas sea parte de las incluidas en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior, implica que estará condicionada en sus elementos estructurales y de funcionamiento por las normativas que el Estado en materia de prescripción educativa regule. Es por ello que en lo referente a: contenidos curriculares, cargas horarias, criterios para la formación práctica, conformación del plantel docente, recursos humanos y físicos para el dictado de la carrera, como aspectos más relevantes, estarán determinados por los estándares que se fijen en común para todas las carreras de Licenciatura en Sistemas que se dicten en el país.

2.3. Licenciatura en Sistemas en la Universidad Nacional de Río Negro

La carrera de Licenciatura en Sistemas comienza a dictarse en el año 2009, en la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro. Forma parte de la Escuela de Producción, Tecnología y Medio Ambiente, siendo las escuelas unidades académicas que agrupan y gestionan carreras de grado y posgrado correspondientes a espacios socio-profesionales (Artículo 11, Estatuto Universidad Nacional de Río Negro).

En el proyecto institucional de creación de la UNRN (2008) se propone la puesta en marcha de la carrera de Licenciatura en Sistemas. La apertura de esta carrera en el comienzo de la Universidad, respondió a análisis internos y de demanda específicos de profesionales en la región.

En la Resolución UNRN N° 49/2008 se determina el dictado de la Licenciatura en Sistemas en la Sede Atlántica de la UNRN. Como fundamentación para la creación de la carrera se menciona entre otros aspectos, que la Cámara de Empresas de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina en su Plan de Acción 2008-2011, determina una serie de áreas estratégicas que se pretenden impulsar como parte de un desarrollo interno. En este marco se reconoce el potencial de Viedma y su zona de influencia como demandante de bienes y servicios que atañen a esas áreas, a saber: agroindustria, salud, contenidos dinámicos, servicios de valor agregado, cadenas productivas, turismo, educación y gobierno electrónico.

Esto merece destacarse dado que Viedma es la ciudad donde está localizada la mayoría del estado rionegrino, que debe brindar mayores y mejores servicios a los ciudadanos.

Para la implementación de esta carrera, la UNRN garantiza que contará con la infraestructura edilicia y el equipamiento informático adecuado, lo cual le permitió en ese momento fundacional iniciar con un plan de estudios riguroso, actualizado y pensado para responder a los estándares establecidos para el dictado de la carrera. En la elaboración del plan de estudios se tuvieron en cuenta los lineamientos contenidos en el Documento de Acreditación de las carreras de Informática-Red Uinci 2005 que formó parte de la presentación ante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Asimismo, se consideraron algunos planes de estudios de carreras que se venían dictando en otras facultades nacionales principalmente Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional del Sur.

Como indica el informe de Autoevaluación de la Sede Atlántica, período 2009-2015, llevado a cabo en el marco del proceso de acreditación institucional de la UNRN, el Licenciado en Sistemas egresado de la UNRN “es un profesional con una sólida formación en sistemas informáticos, que le permite la resolución de problemas utilizando y aplicando metodologías, mejores prácticas y herramientas propias del manejo del software y el hardware dentro de una organización. Debido a la presencia de sistemas de información y software asociados a las más diversas actividades, con la tendencia a incrementarse cada vez más, su trabajo le permite mejorar la calidad de vida de la sociedad y el desarrollo humano. Por su preparación resulta especialmente apto para integrar la información proveniente de distintos campos disciplinarios concurrentes a un proyecto común. Posee conocimientos que le permiten administrar los recursos humanos, físicos y de aplicación que intervienen en el desarrollo de proyectos de sistemas de información. Las habilidades que adquirirá en la UNRN le permitirán afrontar con solvencia el planeamiento, desarrollo, dirección y control de los sistemas de información. La preparación integral recibida en materias técnicas y humanísticas, lo ubican en una posición relevante en un medio donde la sociedad demandará cada vez

más al profesional un gran compromiso en el mejoramiento de la calidad de vida en general y una gran responsabilidad social en el quehacer diario”.

La carrera fue acreditada por primera vez por CONEAU en el año 2013 y se presentó en la convocatoria para la acreditación de carreras de grado en una segunda fase obteniendo una nueva acreditación por tres años.

Al mismo tiempo forma parte de la Red Uinci, constituida en el año 1996, con la participación en ese momento de cinco Universidades Nacionales, pero habiéndose incorporado sucesivas Universidades a lo largo de los años. Dos de los objetivos mencionados de la Red (s/f) son: *“coordinar actividades académicas relacionadas con el perfeccionamiento docente, la actualización curricular y la utilización de recursos compartidos en el apoyo al desarrollo de las carreras de Ciencias de la Computación y/o Informática en Argentina”* y *“establecer un marco de colaboración para el desarrollo de las actividades de postgrado en Ciencias de la Computación y/o Informática de modo de optimizar la asignación y el aprovechamiento de recursos”*.

Como parte de sus actividades y proyectos vinculados con la educación universitaria se encuentran las reuniones regulares sobre la currícula, que han dado lugar a documentos consensuados de núcleos curriculares básicos, refrendados por todas las Universidades que forman parte de la Red y bajo los cuales se definen los estándares de la disciplina. La carrera de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica forma parte entonces de las discusiones que refieren a los criterios y estándares bajo los cuales luego CONEAU los evaluará.

Cuenta con el reconocimiento oficial y la validez nacional del título que otorga, bajo la Resolución del Ministerio de Educación Nº 198/2015 que establece un plan de estudios de cinco años con una carga horaria total de 3340 horas la obtención del título de Licenciado en Sistemas, estableciendo como actividades profesionales reservadas las mencionadas en la Resolución Ministerial Nº 786/2009.

Se otorga el título intermedio de Técnico Universitario en Programación con el reconocimiento oficial y consecuente validez nacional bajo la Resolución del Ministerio de Educación N° 168/2011, con una carga horaria total de 1940 horas, título que se otorga al finalizar el tercer año del plan de estudios estipulado para la Licenciatura en Sistemas. La Resolución que crea la carrera indica que la importancia de una titulación intermedia radica en que las carreras cortas se presentan como una alternativa posible frente a las demandas sociales y laborales, ya que ellas cubren el espacio existente entre el nivel medio que no prepara laboralmente y un título de grado que implica condicionamientos y tareas diferenciadas. El mercado laboral presenta la necesidad de cubrir la falta de personal técnico capacitado en Programación que pueda ser absorbido por organismos públicos o privados.

La planta docente está compuesta por 26 docentes, 17 de los cuales forman parte de la planta regular de la UNRN y 6 de ellos son interinos. Los Docentes Regulares son aquellos que han obtenido su cargo por concurso de antecedentes y oposición, con un desempeño continuado y sometido a reglas comunes, e integran la planta docente permanente, bajo las condiciones de estabilidad que prevé el régimen de personal docente de la UNRN. Mientras que los docentes interinos son los que ingresan por convocatorias a docentes interinos y se contratan por una duración limitada a los efectos de reemplazar a docentes regulares hasta que se reintegren o para el dictado de cursos, seminarios o actividades similares de duración específica. De la planta total, 21 de ellos son formados en áreas específicas en Ciencias de la Computación, siendo los restantes docentes de materias de formación en matemática y espacios extracurriculares del ingreso.

En el comienzo de la UNRN, la Licenciatura en Sistemas estuvo dentro de una de las 10 carreras con más inscriptos (Informe de Autoevaluación Institucional UNRN 2009-2015). La evolución de la matrícula se registra en la tabla 3.

Tabla N° 3: *Ingresantes Sede Atlántica desde la creación de la carrera*

Año	Cantidad de inscriptos
2009	145
2010	95
2011	57
2012	77
2013	60
2014	58
2015	68
2016	67
2017	55
2018	61
2019	71
2020	74

La carrera registra al año 2020, 9 egresados con el título de Licenciado en Sistemas y 29 egresados con título intermedio de Técnico Universitario en Programación. Según fuentes del Departamento de Información Universitaria dependiente de la SPU, en las universidades estatales el 26,2% de los estudiantes culmina sus estudios en tiempo teórico de duración del plan de estudios.

De la revisión de la presentación de la carrera, se advierte que la misma se encuentra consolidada en la oferta académica de la Sede Atlántica, además de haber establecido vínculos con redes asociativas que la inscriben y la relacionan con las otras carreras en el país. Al mismo tiempo que cuenta con una planta docente sólida, un número de ingresantes cada año considerable para la región y egresados insertos en el mercado laboral.

2.4. Política de ingreso Licenciatura en Sistemas

De la lectura de documentos institucionales como las Memorias anuales y normativas referentes al ingreso dictadas por los órganos de gobierno de la UNRN, se repone en este apartado la historicidad sobre la política de ingreso en la carrera.

En los años 2009 y 2010, se dictó un curso de ingreso preuniversitario con exámenes selectivos de carácter obligatorio con instancias remediales y de recuperatorios. Los cursos se dictaban previo al inicio de las cursadas, en donde aquellos estudiantes que no aprobaban los exámenes tenían la posibilidad de participar en un curso remedial de Lengua y/o Matemática a la vez de poder cursar asignaturas de la carrera en carácter condicional. Asimismo, se dictaba un curso de Introducción a la Vida Universitaria con carácter no obligatorio.

En el año 2010 el Programa de ingreso continuó siendo obligatorio y selectivo e incorporó la modalidad virtual, con dos turnos de cursada, múltiples posibilidades de exámenes y recuperatorios.

En el año 2011 el programa de ingreso dejó de ser selectivo. Se incorporó la posibilidad de que el estudiante que desaprobaba una de las evaluaciones del ingreso podría cursar dos materias de la carrera, mientras que el que desaprobaba las dos evaluaciones no podría cursar asignaturas de la carrera. En ambas situaciones el ingresante debía cursar la asignatura cuatrimestral de carácter introductorio y de cursada obligatoria. De esa manera se organizó el diseño del programa de ambas asignaturas cuatrimestrales de carácter introductorio y de cursada, estos espacios comprendían Razonamiento y Resolución de Problemas (RRP) e Introducción a la Lectura y Escritura (ILEA) con una duración total de 64 horas cada una, a desarrollarse en un cuatrimestre y con una carga horaria semanal de 4 horas.

En el año 2012, la UNRN comienza un profundo debate sobre el ingreso en los órganos colegiados de Gobierno, cabe destacar que en el año 2011 asumen las primeras autoridades electas y se constituyen los órganos de gobierno para el período 2011-2015. Como puntos centrales los lineamientos del ingreso 2012 para la UNRN establecen continuar con el enfoque anterior del dictado de las asignaturas con exigencia de aprobación durante el primer año. Se implementan instancias de exámenes voluntarios en los meses de octubre, noviembre, diciembre y febrero. En esta etapa se descentraliza las actividades de gestión del ingreso en cada Sede, con posibilidad de introducir modificaciones de acuerdo a los requerimientos

específicos de cada carrera. En la Sede Atlántica para todas sus ofertas, se sumó a las instancias voluntarias, el dictado como se venía realizando de ILEA y RRP en el primer cuatrimestre, exigiendo su aprobación en el transcurso del primer año de la carrera y estableciendo un régimen de correlatividades estricto, en donde el estudiante no podría continuar cursado del segundo año de la carrera, si no aprobaba estas dos asignaturas.

En el año 2013, se mantiene el carácter extracurricular de ambos espacios introductorios, pero se comienzan a dictar con una cierta especificidad a las carreras comprendidas en las Escuelas de Docencia, es decir contenidos orientados a situaciones problemáticas y en relación con la carrera elegida. Por ello se comienzan a dictar en la Sede Atlántica, los espacios ILEA y RRP para las carreras de Licenciatura en Sistemas, Licenciatura en Ciencias del Ambiente e Ingeniería Agronómica, como parte de la Escuela de Producción, Tecnología y Medio Ambiente. Este cambio obedeció a la necesidad de una formación curricular común en las habilidades de lengua y escritura académica y razonamiento y resolución de problemas, hasta tanto estas se incorporasen en las prácticas universitarias y considerando que no habían sido adquiridas en el nivel educativo previo. En esta etapa se autorizó a que cada carrera pudiera establecer sus contenidos y régimen de correlatividades, pero además que pudiera establecer prerrequisitos de ingreso, de carácter obligatorio o voluntario, no selectivos, con carácter nivelatorio. Estos deberían dictarse previo al inicio del ciclo lectivo y podrían ser de carácter disciplinar, de introducción a la vida universitaria o de técnicas de estudio.

Durante los ingresos 2014 a 2019, la carrera de Licenciatura en Sistemas fue trabajando estas instancias, ratificando la estrategia general de facultar a cada carrera la organización y dictado de las asignaturas ILEA y RRP, como así también la realización de actividades complementarias tales como la realización de módulos introductorios a la vida universitaria adecuados a contenidos específicos de cada carrera.

En enero de 2014 se realizó como actividad de verano “La programación de robots y cuidado del agua” con el objetivo de facilitar que niños y adolescentes realizaran una introducción a la programación de computadoras a través de recursos de robótica en la búsqueda de la promoción y acompañamiento a la introducción masiva de las computadoras en las escuelas.

Entre los meses de agosto a noviembre de 2015 y posteriormente entre marzo a junio de 2016, se dictó como actividad voluntaria y extracurricular el “Taller Competencias para la resolución de problemas y la programación”. El objetivo del mismo fue facilitar que los alumnos ingresantes a la carrera y aquellos con dificultades en la resolución de problemas realizaran una introducción guiada a la comprensión de enunciados de problemas y la resolución de los mismos como paso previo e instancia facilitadora para la apropiación de los contenidos de programación. Para el armado de su programa se partió de la observación de las dificultades de los estudiantes ingresantes, vinculadas a la interpretación de los enunciados de los problemas como la detección de la falta de hábitos o herramientas para encarar la resolución con una estrategia clara, detectando estas habilidades como esenciales para el cursado de la materia curricular y troncal del primer año, Programación de Computadoras I.

A partir del dictado de este taller se comenzaron a desarrollar acciones tendientes a dictar los espacios extracurriculares ILEA y RRP articulados con las materias curriculares del primer año de la carrera. Esto pudo lograrse con mayor foco en el espacio ILEA al comenzar a dictar contenidos exclusivos para los estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Sistemas. La metodología de trabajo en este espacio fue considerar problemas para estimular el razonamiento lógico y reforzar las estructuras de pensamiento que los alumnos han adquirido durante su formación previa, vinculando además contenidos usualmente relacionados con el área de Lengua como la interpretación de enunciados de problemas, con contenidos de Matemática necesarios para la resolución de los mismos, enfatizando la transversalidad de ambas asignaturas.

La revisión de las distintas políticas en materia de ingreso en la UNRN y en la carrera de Licenciatura en Sistemas en particular, dan cuenta que desde el inicio de las actividades académicas, la UNRN ha puesto en marcha diversas estrategias cuyos cambios obedecieron a reflexiones sobre resultados y objetivos propuestos cada año, a la experiencia, los avances y los retrocesos observados.

2.5. Caracterización de los ingresantes a la carrera de Licenciatura en Sistemas: cohorte 2019

Para caracterizar al estudiantado se utilizó un instrumento diseñado por el equipo de investigación UNRN PI 40-C-581, el que analiza la relación con el saber de los estudiantes que comienzan las carreras de ciencias aplicadas en la Universidad Nacional de Río Negro. Al ser la carrera de Licenciatura en Sistemas una de las incluidas en el mismo, se utiliza el instrumento para la caracterización de los ingresantes de la cohorte 2019.²

Se presentan algunos resultados, preponderantemente de tipo descriptivo. El instrumento se organiza en tres bloques: 1) Bloque Sociodemográfico y Económico, que contiene 43 preguntas; 2) Bloque Académico-Educativo-Cultural, con 35 ítems a indagar y 3) Bloque Vínculo con la Universidad y la carrera y autopercepción como estudiante, compuesto por 5 preguntas. La encuesta contiene preguntas abiertas, cerradas y de escalas. En el primer cuatrimestre 2019, la materia contó con 95 inscriptos, de los cuales se relevaron 34 encuestas, de acuerdo a los estudiantes presentes en la clase. No se procedió a administrar la encuesta a estudiantes que se encontraban recursando materias del primer cuatrimestre 2019. Se describen a continuación los datos relevantes a los objetivos de la tesis.

2 Se recuperan los datos de la encuesta que aportan datos significativos a los fines de la tesis. En Anexo III consta la base de datos completa para ser recuperados en otras investigaciones.

2.5.1 Características sociodemográficas y económicas de los ingresantes

Género: El 91,18 de los nuevos inscriptos a la carrera de Licenciatura en Sistemas son del género masculino.

De acuerdo a un Informe de la Fundación Sadosky (2013) las representaciones que alejan a las mujeres de la informática se hallan en buena medida ya estabilizadas en la adolescencia tanto entre los varones como entre las mujeres. En encuestas y focus groups desarrollados como parte de ese informe, emerge la idea de que los varones aceptan más riesgos en el uso de la computadora, mientras que las mujeres hacen un uso más limitado de la herramienta. Este informe se enmarca en el interés por conocer en conocer las causas de la baja presencia femenina en los procesos productivos de software y, específicamente, en el sector de Software y Servicios Informáticos, con el objeto de proponer acciones destinadas a modificar esta situación.

El anuario de Información Estadística período 2009-2018 que elabora la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la UNRN, registra que en la Sede Atlántica para la totalidad de las carreras el promedio de estudiantes de grado del género femenino es 50,35%.

La Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019 elaborada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), indica que para el año 2018, la participación de las mujeres en la población estudiantil de las universidades públicas y privadas en la Argentina es la siguiente: 58,1% de estudiantes mujeres y 58,4% de nuevas inscriptas mujeres.

Edad: Se consultó el año de nacimiento. El 32% se encuentra en la edad teórica del ingreso (18-19) y el 59% va entre los 20 y 24 años. Se registran 3 alumnos en el rango de 30 a 32 años y 1 de 26 años. No se registran casos extremos. De los inscriptos por primera vez a carreras de pregrado o grado el 33,5% tiene entre 17 y 19 años, según estadísticas de la SPU, considerando el año 2018.

Situación familiar: El 100% son solteros, sin hijos y sin situaciones de embarazo.

Vivienda: En relación a la vivienda el 73% de los encuestados refiere vivir en el domicilio materno/paterno, mientras que un 6% lo hace en domicilio propio, un 9% en domicilios de otros familiares y 1 de ellos reside en una pensión.

Salud: El 50% de los estudiantes tiene algún tipo de cobertura de salud. El 38% indica que cuenta con obra social, el 12% con una obra social prepaga ya sea por obra social o por pago voluntario. Según datos del anuario de Información Estadística período 2009-2018 de la OAC, para el período 2018, en la Sede Atlántica el 29,5% carece de cobertura de salud, mientras que el 40,1% posee cobertura por su propio trabajo.

Situación laboral: El 53% de los padres de los estudiantes trabaja a tiempo completo, el 15% está jubilado o pensionado, mientras que el 10% trabaja ocasionalmente. En las madres se encuentran las mismas posiciones respecto a tiempo completo de trabajo y madres jubiladas o pensionadas, sin embargo se registra un 6% de madres desempleadas en busca de trabajo y un 6% de ocupación a tiempo parcial.

En lo respectivo a la situación laboral de los ingresantes alcanzados por la encuesta puede observarse que: el 32% no trabaja por propia decisión, el 38% tiene alguna vinculación laboral ya sea tiempo completo (7 horas o más) o tiempo parcial (menos de 7 horas), y que el 29% indica estar desempleado y en búsqueda de trabajo.

El anuario de Información Estadística período 2009-2018 de la OAC, registra que, en la Sede Atlántica, período 2018, el 49% de sus estudiantes de grado se encuentra en condición laboral de ocupado (trabajó al menos una hora los últimos 30 días), el 29% se encuentra desocupado y el 22% inactivo (no trabaja ni está pensando en hacerlo).

Fuente de ingresos: El 56% declara como principal fuente de ingreso la ayuda de los padres, indicando el 71% la necesidad de una beca. 7 estudiantes indican tener una beca del Ministerio de Educación de la Nación y 1 de ellos una beca del Gobierno de la Provincia de Río Negro.

El anuario de Información Estadística período 2009-2018 de la OAC, registra que, en la Sede Atlántica, año 2018, el 22,7% de los estudiantes de grado pertenece al quintil de ingreso de hasta 12.000, el 22,2% entre 12.000-18.000, el 20,3% entre 18.000-26.000, el 21,8 entre 18.000-26000 y solo el 13% en el quintil de ingreso de 40.000 o más.

2.5.2. Trayectoria Académica-Educativa-Cultural

Máximo nivel educativo familiar: El 44% de los encuestados tiene algún familiar directo (padre-madre) con estudios superiores (universitario incompleto, graduado o posgrado). Esto se condice con lo establecido en el Anuario elaborado por la OAC, que indica que los estudiantes de grado de la UNRN que son primera generación universitaria en su grupo familiar han sido del 65,9% en los comienzos de la Universidad (año 2009) y que ese porcentaje ha variado poco sustancialmente a lo largo de los años, registrando para el año 2018 un 57,8%.

Escuela secundaria: El 31% de los encuestados son egresados de escuelas secundarias estatales, un 59% de escuelas públicas de gestión social y solo un 3% de escuelas privadas aranceladas. El 65% de los encuestados ha tenido trayectorias escolares normalizadas, sin registrar repitencias. También la mayoría señala no haber recibido apoyos durante su escolaridad previa (88%). No se registran apoyos escolares provenientes de las propias instituciones educativas, sino que están ubicados en actores externos como becas y clases particulares.

Otros estudios universitarios: El 82% de los ingresantes no han cursado otros estudios superiores. De los estudiantes que han cursado otros estudios, 3 de ellos lo han hecho en carreras vinculadas a Licenciatura en Sistemas, 1 de ellos ha concluido y 2 han abandonado. Mientras que un registro indica haber cursado la carrera de Sociología.

Elección de la carrera: El 63% de los encuestados no ha recibido algún tipo de orientación vocacional.

Como indica el estudio de la Fundación Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática (2013), algunas habilidades asociadas a las que se utilizan en los procesos productivos de software tienden a estar más (o faltar menos) entre los varones que entre las mujeres: armar y desarmar objetos, aprender autónomamente, hacer tareas de matemática y lógica, estar sentados frente a una computadora por un tiempo prolongado.

Según estadísticas de la SPU para el año 2018, de los inscriptos por primera vez a carreras de pregrado o grado, el 23,2% opta por carreras vinculadas a la ciencia o la tecnología. Mientras que el 21,6% de los nuevos inscriptos opta por otra oferta académica distinta uno o dos años después del ingreso a una determinada carrera.

De la Figura N° 1 se desprende que, entre los motivos que los estudiantes valoran que los han llevado a elegir la carrera que están cursando aparece con máxima influencia que les interesa la actividad profesional que habilita la carrera, le siguen en orden de importancia que es su vocación y que es una carrera que les permitirá encontrar un trabajo más fácilmente que otras.

En la Figura N° 2 se identifica que la razón con más influencia en la decisión de ir a la Universidad es que para sus padres era importante, le siguen en orden con igual valoración: querer desarrollar su formación intelectual, poder alcanzar un mejor trabajo y estar en mejores condiciones de ganar dinero.

Figura N° 1: Gráfico con los motivos que han llevado a elegir la carrera de Licenciatura en Sistemas. Grado de influencia en una escala de 1: Ninguna influencia a 5: Máxima influencia

Entre los siguientes motivos, valora aquellos que te han llevado a elegir la carrera que estás cursando.
Valora el grado de influencia de cada uno, en una escala de 01: Ninguna influencia a 05: Máxima influencia

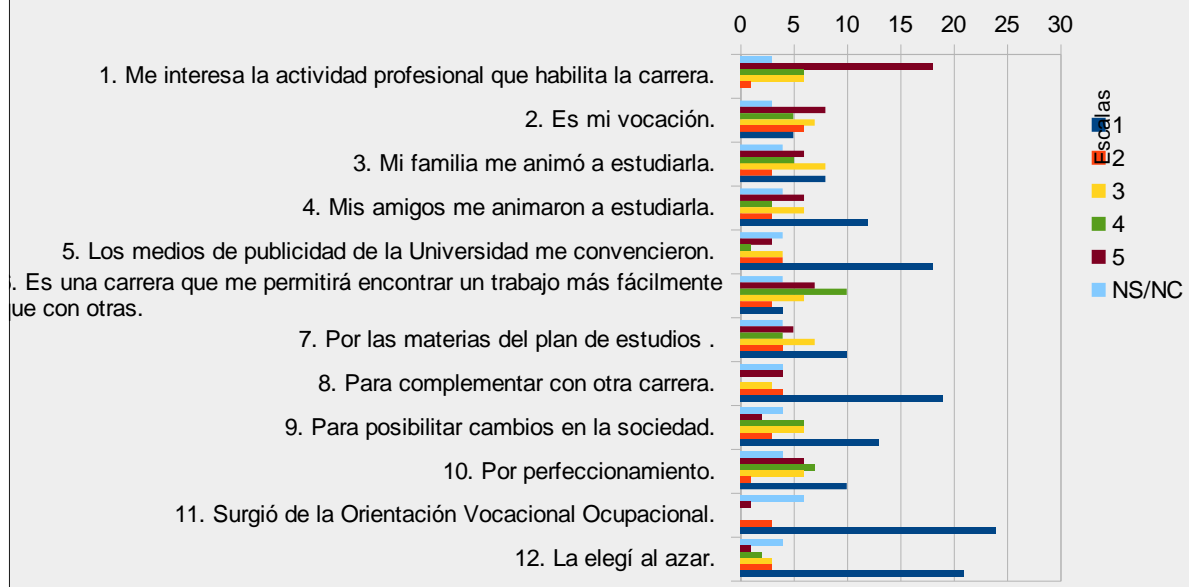
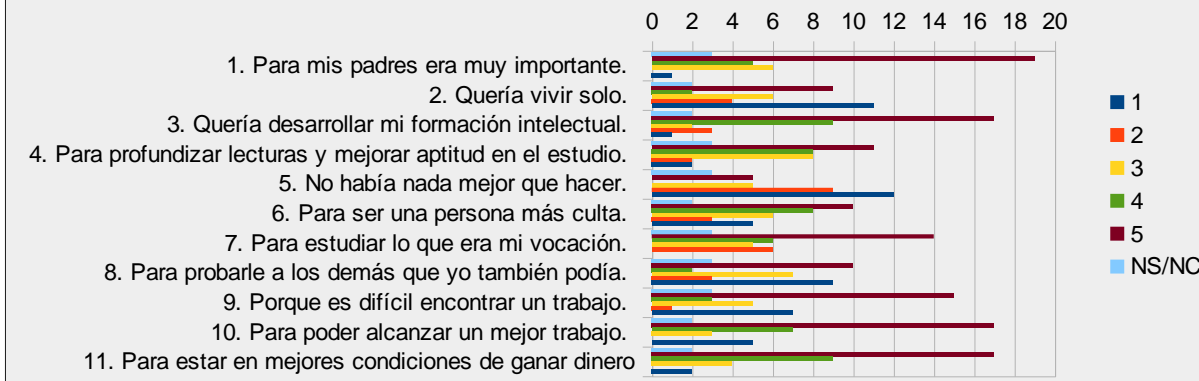


Figura N° 2: Gráfico con las razones para ir a la Universidad. Grado de influencia en una escala de 1: Ninguna influencia a 5: Máxima influencia

¿Qué importancia tuvieron para vos las siguientes razones en su decisión de ir a la Universidad?
Valora el grado de influencia de cada uno, en una escala de 01: Ninguna influencia a 05: Máxima influencia



Forma de estudio: estudian fundamentalmente solos (67%), lo hacen principalmente por la mañana (47%), de tarde un 32% y un 20% en horario nocturno. En mayor medida refieren estudiar poco más de dos horas diarias, siendo Internet el principal recurso (44%) seguido por quienes estudian con libros/internet y apuntes (23%) y un 14% que utiliza Internet y apuntes. El subrayado junto con el resumen y la toma de apuntes son las principales técnicas de estudio (42%) seguida por el resumen junto con el mapa conceptual (32%).

La encuesta arroja que se trata de una carrera mayormente masculinizada, con edad teórica para ingresar a la Universidad, solteros, sin hijos, que viven mayoritariamente con sus padres. En lo relativo a la situación laboral se observan similares porciones entre quienes trabajan, quienes no lo hacen por propia decisión y los que están en búsqueda. Su principal fuente de ingresos indicada es la de sus padres. Se registra que han tenido trayectorias escolares previas, normalizadas sin registrar repitencias y que la mayoría no ha cursado otros estudios superiores.

Haber aplicado presencialmente la encuesta en horario y espacio de clases, permitió transmitir de manera clara la finalidad de la misma. Considerando que se trata de una encuesta extensa, la presencialidad ha sido fundamental.

2.6. A modo de síntesis

Hasta aquí hemos visto como las ciencias de la computación nacieron en nuestro país asociadas al campo de las matemáticas. Han crecido en estos años su oferta académica, siendo un constante desafío impulsar vocaciones en ese área.

La Licenciatura en Sistemas es una carrera regulada por el Estado y como tal su funcionamiento se encuentra sujeto a estándares obligatorios de cumplimiento para su dictado. Particularmente en la Sede Atlántica de la UNRN, forma parte de las propuestas académicas consolidadas, siendo la problemática del ingreso un tema de agenda desde los comienzos de la Universidad, tema sujeto a reflexiones con puestas

en marcha de distintos programas de ingreso obedeciendo a análisis de las opciones que sucesivamente se implementaron.

De la caracterización de ingresantes para la cohorte 2019 se advierte que es una carrera con mayoría de ingresantes del género masculino, con edad teórica de ingreso a la Universidad, sin familia a cargo y que viven mayoritariamente con sus padres. Esta caracterización no dista, por el contrario, reafirma constataciones acerca de la masculinización de la carrera según informes de investigación (Fundación Sadosky, 2013); referente a las restantes dimensiones no se aleja de las medias de los informes institucionales elaborados por la OAC e informes de estadísticas nacionales.

CAPÍTULO III LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA RELACIÓN CON EL SABER DE LOS INGRESANTES

Este capítulo aborda la dimensión social de la relación con el saber y da respuesta al objetivo específico planteado de reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber de los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la Sede Atlántica de la UNRN.

Como ya se ha reseñado, Charlot (2008) sostiene que no existe por un lado la identidad del sujeto y por otro su ser social, es decir, que la dimensión social no se agrega a las dimensiones epistémicas e identitarias sino que asiste en darle una forma particular. Que la relación con el saber sea social no es razón para suponer que esté en correspondencia con la posición social. Para comprender la relación con el saber de un individuo, es necesario tomar en cuenta su pertenencia social pero también la evolución de otros sistemas dentro de los cuales el autor enumera: el mercado de trabajo, el sistema escolar, las formas culturales, etc.

Chevallard (2015, cito en Vercellino, 2020) por su parte sostiene que un saber no existe en un vacío social, sino que aparece en un momento específico, en una sociedad particular y anclado en una institución dada. Y la relación personal con el objeto estará sometida a las relaciones que las instituciones por las que el sujeto ha transitado, tienen con el saber. Es decir, la relación personal con el saber está sometida a relaciones institucionales con el saber, pasadas y presentes.

A partir de las entrevistas llevadas a cabo a estudiantes y docentes, se dará cuenta a lo largo del capítulo del contexto situacional-relacional en el que se construye una nueva relación institucional con el saber. En primer orden con la mirada de los estudiantes profundizando sobre sus experiencias en el ingreso a la Universidad, en relación a como fue el encuentro con la institución como organización, como fue ese encuentro con docentes, con compañeros, con la carrera y con las asignaturas. En segundo orden la mirada de los docentes en cuanto a cómo ven ellos ese proceso de ingreso.

3.1. Trama de relaciones en el ingreso a la Universidad

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 acerca de lo relacionado con los trámites administrativos a los que se ven comprometidos en esta nueva fase de sus vidas escolares. En referencia al ingreso a la Universidad los estudiantes narran:

“...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 1³

“Lo que cambia es no olvidarse, de no dejar pasar la fecha porque se cierra y listo... pero, hay que tener en cuenta la fecha. Después, la organización acá es casi como la secundaria... Estudiante 4⁴

“Súper bien la verdad.... durante mi vida me han generado prejuicios en torno a la Universidad en relación a que la gente era muy aplicada o muy genios, donde a nadie le importaba si vos aprobabas o no. Y, en realidad, era un ambiente bastante cálido para... digamos, los profesores se preocupaban por vos en cierto modo, a pesar de que tampoco están obligados a naday no sé, era bastante más comfortable de lo que me esperaba. Estudiante 5⁵

3 Ver en Anexo V, pág. 4

4 Ver en Anexo V, pág. 20

5 Ver en Anexo V, pág. 27

La investigación de Vercellino (2017) muestra que el estudiantado vive con intensidad sus diversas trayectorias escolares (pasada, presente y futuro), de forma que cada pasaje los conmueve e interpela. Cada tránsito involucra una imagen de sí que les devuelve un porvenir marcado por la dificultad, la angustia y una demanda de hospitalidad hacia el nuevo espacio donde van a ingresar, asimismo se transforma en la ocasión para elaborar una pérdida de lo ya vivido en la escuela secundaria y diseñar un modo de habitar la Universidad, un *espacio por-venir*.

Otros también destacan las instancias que la Universidad ha ofrecido o debería ofrecer para parecer más “cercana”, “fácil”, en esos primeros momentos:

“Creo que la Universidad debería haber ayudado en la introducción....lo que tenés que hacer para sobrevivir, por ejemplo alguien que conozca de la experiencia universitaria y le hable a los estudiantes ingresantes. En mi caso yo me acerqué a los ayudantes de las materias y ellos me orientaron en que no me preocupe, no me agobie....” Estudiante 8⁶

“.....en mi caso, no sé si todos habrán venido..... vine a una charla en diciembre, que se hizo antes de empezar; y ahí explicaron cómo funcionaba la universidad, cuáles eran las propuestas que tenían y todo eso. Después hubo otra charla en febrero que ahí ya era propiamente con la carrera, entonces fue bastante fácil que te explicaran todo, como anotarte a las materias, después hablamos también con los profesores, eso fue fácil “. Estudiante 3⁷

En el marco de esta trama institucional que se entreteje, los docentes son presentados como soporte en este pasaje y cercanos en sus relaciones con los estudiantes, estos enunciados se repiten en la totalidad

6 Ver en Anexo V, pág. 62

7 Ver en Anexo V, pág. 14

de los casos entrevistados. Configuran nuevas miradas acerca del docente universitario que distan de las que traían consigo en forma previa:

“Con los docentes pensaba que eran más estrictos, más callados, que venían explicaban y listo. En cambio vi que les interesaba como íbamos nosotros o si teníamos un parcial en una fecha, te ayudaban como para que puedas, que tengas tiempo...”. Estudiante 1⁸

“...los docentes fueron buena onda, me llamaron mucho la atención, tengo relaciones con algunos... y nada... es lindo. Es lindo porque te ayudan, te entienden, y creo que saben sobrellevar ese tipo de cosas.....esa ayuda también, en aprender a caminar...”. Estudiante 8⁹

“Los docentes fueron piolas, cuando empecé a ver los horarios de clases que duraban tres horas cuando yo estaba acostumbrado a cursar cuarenta minutos, pensé lo duro que iba a ser pero no ocurrió eso.....si vos le preguntás algo a los profesores, ellos te respondían muy bien y se aseguraban de que te haya quedado claro, se sentía que tenían ganas de dar clases”. Estudiante 5¹⁰

Con los compañeros este nuevo entramado se ve facilitado por vinculaciones previas ya sea por la escuela a la que han concurrido o por actividades deportivas / culturales. Sus experiencias se encuentran atravesadas por el abandono en 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. En palabras de los estudiantes, estos grupos ayudan a asumir la dedicación y el esfuerzo desde un colectivo y a obtener buenos resultados

8 Ver en Anexo V, pág. 4

9 Ver en Anexo V, pág. 60

10 Ver en Anexo V, pág. 27 y 28

que motivan formar parte del mismo. Frases 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 tal cual indica Charlot (2008), 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.

“Con mis compañeros arranqué con una compañera del secundario, al poco tiempo armamos un grupo y éramos 12 más o menos, entonces entre todos nos ayudábamos, nos juntábamos a estudiar todo el tiempo. Por ahí no entendía uno, el otro sí, yo le explicaba o me explicaban a mí, ahora quedamos menos de la mitad...” Estudiante 1¹¹

“...si, conocía de hecho, una de ellas sigue formando parte de mi grupo ahora. Y si, conocía a bastantes de los que empezaban, lo que pasa es que el resto después abandonaron. Pero no, fue fácil, la verdad que encontré un grupo bastante bueno en la universidad. En mi grupo somos 10, somos un grupo bastante grande....en realidad intentamos ayudarnos todos, ir acompañándonos entre todos. Pero, por ejemplo, hay algunos que trabajan, hay dos chicos que tienen 32 y 30 en nuestro grupo, entonces por ahí trabajan y no pueden estar tampoco”. Estudiante 3¹²

“Tengo compañeros que conocía de la secundaria y otros de la Escuela Industrial, nos hicimos amigos y nos fuimos integrando. En el primer cuatrimestre había muchas personas, nos juntábamos un grupo de 10. Después en el segundo cuatrimestre quedaron seis, después

11Ver en Anexo V, pág. 4

12Ver en Anexo V, pág. 15

cuatro y después quedé solo. Ahora me hice amigos de otros tres, pero hay otro que se retrasó y vamos a tener que reformar el grupo". Estudiante 4¹³

De los relatos se advierte que ingresar a la universidad implica también ingresar a una forma de organización social del conocimiento.

Para algunos/as estudiantes la relación esta nueva forma social de organización de conocimientos es vivido como el ingreso a un espacio desconocido en donde se encuentra con insistencia la idea que la universidad implica romper con una trayectoria escolar traída en relación al conocimiento y empezar a caminar otra. Además esto implica considerar que estrategias pone en juego cada estudiante para poder permanecer en la Universidad.

"...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 4¹⁴

"...bueno, al principio fue como un boom, como una explosión de mucho conocimiento, porque básicamente dos o tres clases ya estábamos viendo números binarios, y habíamos visto toda la historia de la computadora, y fue como... guau, que cantidad de cosas. Después lo empezamos a masticar un poquito ...". Estudiante 5¹⁵

"Con las materias el tema fue dedicarle horas y horas de estudio, no hay nada que me haya parecido muy difícil o imposible". Estudiante 6¹⁶

13 Ver en Anexo V, pág. 18

14 Ver en Anexo V, pág. 18

15 Ver en Anexo V, pág. 29

16 Ver en Anexo V, pág. 39

“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 7¹⁷

“Con las materias le pongo mucho esfuerzo y ganas, he tenido que abandonar algunas cursadas....”. Estudiante 8¹⁸

En muy pocos casos las experiencias escolares previas facilitan el encuentro con el conocimiento de la universidad. En sus palabras:

“yo creo que se mantiene; además, no me fue muy brusco el cambio, como fui a la Industrial ya conocía muchos de los temas que se trabajaban acá, ya estaba como bastante preparada en ese sentido, así que fue como bastante continuo digamos, el paso. .”. Estudiante 3¹⁹

Como sostienen Casillas (2000, en Arcanio et al, 2013) al ingresar en la Universidad, los jóvenes deben desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias que le permitan ingresar y permanecer en ella. Ahora bien, los recursos que los estudiantes pueden movilizar en esta etapa, se encuentran ligados a los capitales adquiridos hasta el momento: “para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas que normalmente se aprenden en la familia y en la escuela” (Casillas 2000 en Arcanio et al, 2013, p. 11).

17 Ver en Anexo V, pág. 49

18 Ver en Anexo V, pág. 60

19 Ver en Anexo V, pág. 12

3.2. La mirada de los docentes

En las entrevistas realizadas, el Director de la Carrera plantea que las asignaturas de primer año de la carrera, se han configurado sobre la base de la brecha de conocimientos que los estudiantes traen de la secundaria y los conocimientos que se imparten en asignaturas del plan de estudios de ese año:

“Los estudiantes tienen que manejar algunos conceptos de lógica, de matemática, de entendimiento de textos, de comprensión de problemas que vemos en la realidad que no la traen de la secundaria.....No podemos intervenir en la secundaria, ni en el contenido ni en la forma de evaluación, entonces donde podemos intervenir es en el ingreso y en las materias de primer año para ver cómo les damos más herramientas para que ellos puedan aprobar e introducirse en la Universidad y ahí hay mucho esfuerzo para ver cómo podemos hacer la cohesión entre una cultura que ellos tienen, no estamos hablando de contenidos sino de cultura de estudio, de organización, de formas de estudiar, en donde uno le plantea que tienen que sentarse en una silla a resolver ejercicios por tres o cuatro horas y en su vida de estudiante de secundaria nunca lo hicieron”. (Director de la Carrera)²⁰

Esta viñeta deja entrever lo que podrían llamarse las nuevas demandas que los docentes universitarios les plantean a sus ingresantes y como la institución aborda primeramente esas cuestiones.

El encuentro es vivenciado por los docentes como un gran salto, pues principalmente las escuelas secundarias comprenden una forma de organización y determinadas libertades en los tiempos que son distintas con las lógicas de las instituciones universitarias.

La vinculación con el nivel secundario aparece en términos de intervención de una institución en la otra (la universidad en el nivel medio), intervención que no es posible, es entonces que se resignifica como

²⁰ Ver en Anexo V, pág. 83

reparación: dar en el ingreso lo que el nivel medio no dio. Consecuentemente la carrera ha generado a lo largo de su creación diversas estrategias para ir reforzando durante el primer año y progresivamente contenidos de matemática y comprensión lectora, asimismo se han dictado talleres previos al inicio de la cursada para trabajar aspectos específicos de las primeras materias del plan de estudios y como espacios para canalizar dudas de índole administrativa, entre otras estrategias. La carrera ha desplegado distintas opciones atendiendo a una población que los mismos docentes indican como heterogénea para la contención frente a lo que se identifican como dificultades académicas.

En el relato de los docentes acerca de cómo es el encuentro de los estudiantes con la Universidad un denominador común son las cuestiones relacionadas con la autogestión de su vínculo con la universidad como organización (trámites administrativos) y como forma social de transmisión de conocimientos.

“Yo lo que veo que los chicos al principio están medio perdidos, a pesar que reciben información al comienzo...pero se siente que ellos piensan que las cosas se las van a hacer. Vienen de la secundaria donde no tenían que hacer ningún trámite administrativo, en cambio ahora tienen que inscribirse a las materias, atender mensajes del profesor, seguir las clases, entrar a la plataforma....” Docente 1²¹

“A veces vienen con cuestiones para que los profesores los anotemos en el SIU y en eso hay que guiarlos bastante...” Docente 4²²

“Ese encuentro ha ido cambiando, en tanto y en cuanto fue cambiando el espacio físico donde fuimos trabajando, no era lo mismo cuando dábamos clases en los colegios que cuando empezamos en el Campus, allí comenzamos a tener un sentido de pertenencia. Pero

21 Ver en Anexo V, pág. 64

22 Ver en Anexo V, pág. 75

una cosa que no ha cambiado, en donde sigue habiendo tensión, y tiene que ver con las dificultades para encontrar los lugares donde tienen que llevar adelante las actividades administrativas que les permiten moverse en la carrera: cuestiones de como obtengo un permiso si trabajo y voy a rendir un examen, como pedir los certificados analíticos, esas cosas creo que ahí todavía queda como un gris, como que falta organizarse en ese encuentro con esa parte de la Universidad". Docente 5²³

Los docentes hacen hincapié en que el ingresar a la Universidad se ponen en juego trayectorias y estrategias de relación con el saber aprehendidas en la escolaridad previa y que se caracterizan por un esquema o formato en el que el saber es dicho por un docente y se configura como la única verdad, ese saber es conocido y repetido por los estudiantes. Los/as docentes coinciden en señalar que los estudiantes deben hacer movimientos en relación a esas formas de relación con el saber para poder permanecer en la Universidad. Estas nuevas formas implican 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 al 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 1²⁴

"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, entonces yo en mi primer clase les hago mucho hincapié en esto

23 Ver en Anexo V, pág. 78

24 Ver en Anexo V, pág. 65

como profesor y como ex alumno.....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 2²⁵

"Les cuesta esta cuestión de las diferencias entre aprobado, cursado, promocionado, si tienen que rendir finales hay que repetir bastante estas cuestiones, en ese sentido les cuesta adaptarse al ritmo universitario. Docente 4²⁶

"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 3²⁷

Asimismo, surge que los recursos que los estudiantes ponen en marcha en esos primeros tiempos de ingreso están relacionados con capitales culturales adquiridos de familiares, amigos, compañeros que han transitado la Universidad y que la falta de los mismos repercute en desorientaciones que pueden haber sido o no cubiertas en previos acercamientos a esta nueva cultura.

"Hay varios que tienen registro de cuando la Universidad ha ido a la escuela secundaria o han venido a exposiciones en la Universidad pero muchos no han tenido esos acercamientos previos". Docente 4²⁸

25 Ver en Anexo V, pág. 68

26 Ver en Anexo V, pág. 75

27 Ver en Anexo V, pág. 72

28 Ver en Anexo V, pág. 75

En relación a las estrategias institucionales y pedagógicas tendientes a abordar estos problemas, los docentes destacan la importancia de las acciones previas que la Universidad realiza en su acercamiento a las escuelas secundarias y como estrategia en el primer año resaltan la importancia que la carrera haya adoptado la estrategia de eliminar las materias anuales que implicaban mayor esfuerzo y adaptación a los ingresantes y convertirlas en asignaturas cuatrimestrales. Asimismo, referencian que en sus formas de evaluación adoptan tomar en los dos primeros años parciales con menor cantidad de contenidos, en vez de exámenes con muchos contenidos que dificultan observar en qué grado el estudiante va adquiriendo los contenidos.

Acerca del encuentro estudiante-docente, aparece con recurrencia la idea de la relación cercana que los docentes de la carrera buscan promover en los estudiantes, por ejemplo generando grupos de Facebook o WhatsApp, incorporando en sus materias temas que parecen ser relevantes para estudiantes de una carrera de Sistemas, en palabras de un docente *“trato continuamente en mi materia de meterles todo el tiempo cuestiones que les interesen, se ríen, hacen una pregunta....”*. Suman que los grupos de estudiantes ingresantes, mayoritariamente del género masculino, son callados y distantes.

“Pero dentro de todo los estudiantes de primer año son perfil bajo y de poca interacción con el docente, tiene que estar uno provocando o haciendo estrategias para lograr ese ida y vuelta”. Docente 2²⁹

“Con los docentes en general el encuentro se da muy bien, no hay conflictos con los estudiantes.....en general son callados y la gran mayoría son varones, eso la da un perfil al grupo”. Docente 3³⁰

29 Ver en Anexo V, pág. 69

30 Ver en Anexo V, pág. 72

“La relación con los docentes al principio es bastante distante y luego van entrando en confianza y a veces como que les cuesta encontrar un registro y van probando, a veces muy confianzudos y les cuesta encontrar el vocabulario y cómo manejarse. Y esto se va dando en el trayecto en el que se van conociendo y uno como profesor los va conociendo”. Docente 4³¹

Respecto a la relación con los compañeros hay un encuentro con el relato de los estudiantes acerca del rendimiento de los que estudian en grupo. Los docentes refieren a promover el estudio en grupos, destacando ese mensaje en sus primeras clases. Sin embargo, también relatan las dificultades que presentan estas interacciones, y como las mismas se inscriben en la disciplina que estudian pues asimismo destacan la importancia del trabajo con pares en su futura vida profesional. El grupo como tal, es representado como una herramienta que enriquece y posibilita un mejor desempeño individual. Con Crema Mirella (cito en Butelman, 1988) ubicamos al grupo escolar como un grupo institucional en el que se ponen en juego tanto la dinámica grupal (con los roles y liderazgos que allí se manifiestan), incluyendo al docente desde su modelo de conducción y la incidencia del contexto institucional.

Asimismo, el contexto institucional es esencialmente un matriz identificatoria que imprime códigos, representaciones, normas y rituales, instituye los modos de relacionarse y da significado a los hechos que allí ocurren. La institución se encuentra investida de deseos y expectativas que en los distintos momentos de su historia puede o no coincidir con los deseos y las expectativas de aquellos que la crearon y que hoy la transitan. Cada integrante de la institución al incorporarse a ella hace un contrato explícito que tiene que ver con la aceptación de las normas de funcionamiento de la organización, pero además establece otro contrato tácito e inconsciente por el cual, a través de una identificación con la organización, le crea

³¹Ver en Anexo V, pág. 75

la ilusión de mismidad que le exige la renuncia a ciertas expectativas individuales a cambio de la pertenencia.

“Hemos observado en especial un grupo que comenzó juntándose en la Universidad cuando no tenían clases, socializaban entre ellos sobre cómo habían ido resolviendo los ejercicios. Y a ese grupo se fueron sumando otros y no es milagro que ese grupo fue el que tuvo en su momento mejores rendimientos.....porque tenían los ejercicios completos, charlaban como los habían resuelto...”. Director de carrera³²

“Pero les cuesta muchísimo trabajar en grupo, no sé si será algo del perfil de la carrera.....todos los años me pasa que tengo varios, no uno que prefieren no trabajar en grupo y me preguntan si pueden trabajar solos, asimismo desde una actitud corporal como por ejemplo se quedan sentado en el fondo del aula y no hablan”. Docente 3³³

“Se nota mucha resistencia a trabajar en grupo y la carrera tiende a eso, a un perfil profesional en donde van a tener que integrarse a otras disciplinas, van a tener que dialogar con otros, interpretar cuales son los problemas y como los resuelven desde los conocimientos que tengan”. Docente 4³⁴

“....están lo que vienen y se conocen de deportes, o porque vienen de la misma escuela y después hay otros grupos que son los menos en los que cuesta más la sociabilización pero existen grupos a los que les cuesta más la integración”. Docente 5³⁵

32 Ver en Anexo V, pág. 84

33 Ver en Anexo V, pág. 72

34 Ver en Anexo V, pág. 75

35 Ver en Anexo V, pág. 78

3.3. La relación con la carrera y las asignaturas desde los docentes

En el encuentro con los conocimientos y la carrera, insiste la idea de las elecciones vocacionales en esa nueva trama que comienza a entretorse. Se identifica la cuestión de que los estudiantes comienzan a transitar la carrera y los primeros acercamientos a los conocimientos se ven influenciados por imaginarios y representaciones que los docentes desarmen en esos primeros tiempos.

“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 2³⁶

“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 5³⁷

“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, entonces nosotros explicamos lo que es y lo que no es. Entonces no es hardware pero no es sólo software, porque piensan que van a ser programadores o hacer jueguitos y ese camino es muy largo....”. Director de carrera³⁸

36 Ver en Anexo V, pág. 69

37 Ver en Anexo V, pág. 79

38 Ver en Anexo V, pág. 85

La relación con los conocimientos de matemática se muestra como la que genera miedos e incertidumbres a los estudiantes, esa área del conocimiento problematiza las trayectorias de los estudiantes y marca recorrido en las primeras asignaturas.

“Matemática es una disciplina particular, o la aman o la odian. A los de sistemas les gusta la matemática, vienen del secundario con una dinámica muy estructurada y no les resulta ajena, saben que es importante para la carrera. Tienen buena relación porque les gusta”.

Docente 4³⁹

“Con los conocimientos tienen el temor a las matemáticas, los asusta ponerse a reflexionar que los últimos años de la secundaria no han tenido matemática o la tuvieron pero la pasaron y se dan cuenta que tal vez no lo aprendieron. Es algo que se nota mucho en los primeros tiempos en el aula, hay un miedo en ese sentido.....vemos como los estereotipos en relación a las matemáticas se ponen en juego, por ejemplo los que piensan que las matemáticas no son para las mujeres, si no sabés de matemática no podés hacer programación, si no sabés de matemática te va a ir mal en la carrera. Y creo que eso no es de los chicos sino estereotipos que están en la escuela, tenemos que ver como los docentes de primer año de la Universidad y los que están en los últimos años de nivel medio, podemos articular y sacar esos miedos”. Docente 5⁴⁰

Los estudios realizados por Veleida (2008) en el campo de la relación con el conocimiento en el aprendizaje matemático muestran que los estudiantes consideran que todos pueden aprender matemáticas, aunque la mayoría lo tiene como una asignatura difícil. Además de ser consideradas de esa

39 Ver en Anexo V, pág. 76

40 Ver en Anexo V, pág. 79

forma, las matemáticas son representadas como importantes, es así que alguien que practica una profesión importante tiene que saber cosas importantes y difíciles y ser bueno por ende en esta asignatura (Veleida, 2008).

3.4. Reflexiones finales

En el desarrollo arriba presentado se advierte lo ya postulado por Chevallard (2015, cito en Vercellino, 2020): la relación personal con el saber se basa en la articulación de las relaciones con el saber específicas de las diversas instituciones a las que pertenece un sujeto. La relación del conocimiento que investigamos no es la de un ingresante abstracto sino la relación de un estudiante ingresante matriculado en una institución concreta, en una carrera en particular, donde ocupa un lugar particular y desempeña un papel propio.

Las instituciones mantienen relaciones específicas con el conocimiento. Cuando un sujeto pertenece y participa en el funcionamiento de una institución y desea apropiarse del conocimiento que deriva de ella deberá entrar en la relación institucional propia de esa institución.

Los datos relevados en este capítulo permitirían sostener la conjetura que Universidad configura una nueva relación institucional con el saber en el momento del ingreso, se observa cómo se pone en tensión con las formas de relación con el saber singular o personal que hasta ese momento se han construido. Al respecto Chevallard (2015, cito en Vercellino, 2020) sostiene que en la relación personal con el objeto habrá sometimientos institucionales pasados y presentes. Las personas ocupan distintos lugares o posiciones en diversas instituciones. A lo largo de este capítulo fueron apareciendo las características novedosas que para el ingresante tiene esa configuración de prácticas sociales de conocimiento o saber que se denomina universidad.

Del recorrido realizado en esta dimensión, se ubica en primer lugar que en tanto ingreso a una nueva cultura esto implica un nuevo sujeto con características distintivas, se habla del “estudiante universitario”

como una identidad social elaborada a lo largo de un proceso desarrollado en un ámbito institucional que implica un transcurso temporal y de interacción social que conduce a los sujetos a adoptar comportamientos, actitudes, prácticas, así como a desarrollar un estilo discursivo de características distintivas y un modo de relación con los otros compañeros y profesores diferente a las de sus otros trayectos escolares.

Se configura una relación novedosa, un sujeto “adulto” que autogestiona sus trámites administrativos, sus tiempos, que prescinde de los otros que lo han acompañado en esas gestiones en sus trayectos previos. Ese nuevo sujeto se construye en un marco institucional específico – la Universidad- en donde el estudiante debe pasar de ser un “extranjero” a entender el sentido y apropiarse posteriormente de determinadas acciones y prácticas que en ese espacio se llevan a cabo. Este proceso se desarrolla en situaciones interaccionales que supone comportamientos esperados, formando parte de una relación con el saber construida a partir de una historia que el sujeto trae consigo.

En segundo lugar y retomando la idea de que se trata de una experiencia que el estudiante atraviesa en donde se entretajan condiciones subjetivas y singulares, con condiciones epistémicas de las disciplinas en las que se inscriben y condiciones institucionales y sociales con características diferentes a las que ha recorrido en su escolaridad previa, se ubican imaginarios en los estudiantes acerca de lo que implica ingresar a la Universidad y específicamente a esta carrera. Se puede pensar entonces, un sujeto estudiante de la Universidad y un sujeto estudiante de la carrera en particular. Se piensa a la Universidad con ciertos “prejuicios”, como un lugar adonde acuden los genios, o donde no te van a prestar atención, donde los profesores son estrictos y callados, en ese proceso los estudiantes generan sus miradas acerca de cómo implicarse en una nueva cultura disciplinar con las complejidades que eso conlleva. Pero también en estas recurrencias hallamos indicios de cómo se piensa el ingreso a esa carrera en particular, por ejemplo pensando que todos los que lo hacen son buenos en matemáticas, o son *gamers*. El desconcierto y la

incertidumbre que produce el ingresar a una cultura disciplinar desconocida generan movimientos que pueden producir modificaciones en la relación con el conocimiento. Esta situación puede operar como condición de posibilidad de un acontecimiento, como también producir la expulsión de quienes no puedan introducirse a esta nueva cultura, no solamente disciplinar sino también institucional.

Ahora bien, en tercer lugar, la Universidad implica un nuevo tiempo, mayor cantidad de material, más horas de cursada, *explosión de mucho conocimiento* como refiere uno de los estudiantes. Ritmos, cadencia que supone un nuevo orden que a su vez puede chocar con las formas propias de organización del saber y con las adquiridas en la escolaridad previa. Insiste la idea de nuevos tiempos, de otras intensidades, de un *ritmo universitario*, que al ser desconocido por los estudiantes los ubica en posición de tener que realizarse nuevas preguntas sobre su propia relación con el conocimiento. Esto lleva consigo la imperiosa necesidad de identificación de las exigencias de un nuevo orden del saber, en sus palabras lo hacen cuando hablan de esfuerzo, de la necesidad de organización, de la mayor cantidad de horas dedicadas al estudio. Parece ser la misma organización institucional, la que exige esta nueva rutina para permanecer en ella y tener éxito. Se tratará de prácticas esperadas de comportamiento en tanto definen lo adecuado, lo lícito, lo aceptable o inaceptable en un contexto cultural e institucional determinado.

Por último, en esta nueva configuración institucional con el saber aparecen nuevos actores con sus propios registros, que pueden disputarse con los traídos por los estudiantes. Aparece un saber que es puesto en cuestión y unas prácticas que, parece, ya no resultan efectivas de acuerdo a lo que los docentes y la institución en sí proponen. Los docentes se manejan, esperan y configuran sus clases a partir de un determinado perfil de estudiante con ciertas características. Un sujeto estudiante que debería contar con ciertos conocimientos, ciertas estrategias cognitivas y construcción que puede distar de la heterogeneidad real de los ingresantes. Se observa que los docentes demandan producción de conocimiento grupal con las dificultades que eso parece conllevar en la dinámica del aula. Requieren asimismo la no reproducción

de conocimiento, parece ser escasa la representación del conocer como curiosidad o placer, lo que supondría una posición del estudiante desde una actitud de búsqueda y de interés por el descubrimiento. El conocimiento es representado como algo que ya está ahí en los libros, en los apuntes e incluso en la cabeza de los docentes y hay que adquirirlo de aquel que lo tiene. El saber es representando como un acto de incorporación mientras que los docentes demandan, además, el componente de la criticidad y una participación activa. Los estudiantes perciben eso bajo el esfuerzo de muchas horas de estudio.

Estas consideraciones ponen en evidencia que el ingresante se encuentra en situación de aprender a habitar esta nueva relación socio- institucional con el saber, Chevallard (2015, cito en Vercellino, 2020) ubica un conflicto entre las relaciones institucionales y personales con el saber, sostiene que hay relaciones institucionales y personales con los saberes que están congeladas y que obstaculizan los cambios cognitivos que persigue el sistema escolar, en este caso en particular la Universidad. Pensamos que para “sobrevivir” en la Universidad habrá que realizar un proceso subjetivo y singular de apropiación y recreación de los saberes disponibles, los cuales serán reconfigurados por distintos procesos sociales e institucionales. Siguiendo las ideas de Carlino (2003) es la institución, con sus condiciones da la bienvenida y acoge al forastero.

CAPÍTULO IV LA DIMENSION EPISTÉMICA DE LA RELACIÓN CON EL SABER: APRENDIZAJES DEMANDADOS Y A LOS QUE LOS ESTUDIANTES OTORGAN SIGNIFICADO

Este capítulo da cuenta del objetivo de identificar 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.

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 que el alumno desarrolla cuando aprende, lo que es nominado como ‘dimensión epistémica’, ‘relación epistémica’ o ‘proceso epistémico’ de la relación con el saber’. Los sujetos están enfrentados a la necesidad de aprender encontrando en un mundo que ya está allí 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 formas, el individuo que ‘aprende’ no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos” (Charlot, 2008, p. 109).

A partir de sus investigaciones, particularmente a partir de los discursos de los alumnos del college, se discriminan tres modalidades de actividad en la relación de un sujeto con el saber: a) actividades de objetivación- denominación b) actividades de imbricación del Yo en la situación c) actividades de distanciamiento-regulación. Estas modalidades de actividad se corresponden con tres formas de relación epistémica con el saber o tres “figuras del aprender” (Charlot, 2008): a) Relación epistémica como relación con un saber – objeto b) Relación epistémica como dominio de una actividad c) Relación epistémica como dominio de un dispositivo relacional.

En tal sentido, aprender puede implicar apropiarse, pasar a poseer un objeto virtual (el ‘saber’), cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. “Aprender es, entonces, ‘ponerse cosas en la cabeza’,

entrar en posesión de saberes-objetos, de contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, de forma precisa (el teorema de Pitágoras) o vaga ('en la escuela se aprenden un montón de cosas')" (Charlot, 2008, p. 111-112).

Ahora bien, aprender también puede ser dominar una actividad o volverse capaz 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.

Finalmente, en su inventario de figuras del aprender, Charlot (2008) destaca que aprender también es entrar en un dispositivo relacional, apropiarse una forma intersubjetiva, asegurarse cierto control de su desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí (Charlot, 2008). Se ponen en juego acciones tendientes a regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí. "El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto" (Charlot, 2008, p.115). Aquí tampoco el producto del aprendizaje puede ser autonomizado, separado de la relación en situación.

Charlot (2008) señala que este enfoque epistémico no agota el inventario de las figuras del aprender, pues aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender.

La "situacionalidad" del aprendizaje es particularmente resaltada por este autor. Los lugares en los cuales el niño 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). En esos lugares, se aprende en contacto

con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas (padres, docentes, hermanos, vecinos, amigos, etc.). Dichas relaciones “están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus institucional, con su persona” (Charlot, 2008, p.110).

A partir del análisis de las entrevistas a estudiantes y docentes y de la técnica del balance de saber aplicada a estudiantes, a lo largo del capítulo se irá dando cuenta de las figuras del aprender a la que los estudiantes otorgan mayor significancia, los saberes demandados según la estructura curricular, según la mirada de los docentes, por último, los saberes que la Universidad demanda según los estudiantes.

4.1. Figuras del aprender que los estudiantes consideran significativas

4.1.1 Dominios de actividad

En relación con este proceso Charlot (2008) refiere a que antes que un Yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico, imbricado en la situación, que es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, como valor de ciertas acciones, como efectos de los actos).

Para reconstruir este proceso se parte de la pregunta planteada a los estudiantes (en al menos dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y balances de saber) que refiere a que es lo más importante que han aprendido. En sus palabras:

“He aprendido muchas cosas, tuve acceso a Internet desde hace muchísimos años, aprendí mucho en mi casa. Mi papá fue el que más me fomentó porque él trabajaba de eso y él nos permitía tener acceso a Internet.....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 2⁴¹

“Lo más importante que aprendí fue a manejar un auto, es lo mejor que me pudo haber pasado. Aprendí a organizarme y lo aprendí por prueba y error. Si te va mal en una prueba, fíjate que hiciste mal, y ahí trabajar para corregirlo”. Estudiante 6⁴²

“..... mis padres se dedican al ámbito agropecuario. Así que desde muy pequeño aprendí sobre el trabajo en la tierra.” Estudiante 3 Balance de Saber⁴³

“Aprendí las nociones básicas de los distintos campos que hacen de caja de herramientas para luego utilizar para crear cosas que me vienen a la mente o solucionar problemas de índole cotidiana.....” Estudiante 5 Balance de Saber⁴⁴

“...honestamente 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. Ya secundaria, como te contaba... estudiaba lo justo como para aprobar, un día antes del examen, sabía que iba a aprobar y bueno. Y la universidad es otro ritmo completamente distinto, tenés que estudiar todos los días, tenés que estudiar un poco para no perder el ciclo, hay que tener las materias al día porque sino se junta todo y no es precisamente fácil”. Estudiante 5⁴⁵

41 Ver en Anexo V, pág. 7 y 8

42 Ver en Anexo V, pág. 34

43 Ver en Anexo IV pág. 3

44 Ver en Anexo IV pág. 5

45 Ver en Anexo V, pág. 25

“.....lo que me facilita es hacer los ejercicios en clase, llegar a mi casa, hacer los prácticos, sacarme las dudas y ya me queda...” Estudiante 1⁴⁶

“Si tengo que leer un libro miro que tamaño tiene para organizarme y después leerlo, hago resúmenes o redes conceptuales...” Estudiante 6⁴⁷

Luego de hacer un recuento los estudiantes destacan haber aprendido a arreglar computadoras, a manejar un auto, 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 exceptuados de lo académico, aparecen 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 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).

4.1.2 Dominios de relación

Pero aprender es también pasar del no dominio al dominio de una relación, no de una actividad ni de un saber objeto, sino de la relación de si 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-*

46 Ver en Anexo V, pág. 1

47 Ver en Anexo V, pág. 33

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

“De mi mamá, a respetar a los profesores, jamás los tutee....si me saco una mala nota, tratar de no responder mal; tener paciencia conmigo porque soy de alterarme cada vez que algo no me sale”. Estudiante 1⁴⁸

“Me han inculcado la responsabilidad y me ha servido mucho. Primero en mi casa y luego en la Escuela Industrial....en la escuela aprendí mucho del compañerismo porque se trabaja mucho en equipo, te enseñan como formar parte de un grupo de trabajo, creo que eso me sirvió bastante en la Universidad. Eso me llevó a mantener grupos de estudio y saber cómo coordinarlos para llevarse todos bien”. Estudiante 3⁴⁹

“Es importante llevar el ritmo de las cosas, y ser un poco más responsable, porque si bien yo tuve bastantes factores externos que terminaron en decantar en que deje de cursar este cuatrimestre; si hubiese sido lo suficientemente responsable, no hubiese estado acostumbrado toda mi vida a estudiar un poquito..... hubiese estado más seguro y quizá hubiese salvado alguna que otra materia”. Estudiante 5⁵⁰

48 Ver en Anexo V, pág. 3

49 Ver en Anexo V, pág. 13

50 Ver en Anexo V, pág. 26

“He aprendido de disciplina por la militancia. Para que las cosas funcionen uno tiene que ser disciplinado y tiene que aprender a construir desde cero....y eso implica horarios.....actividades que van escalonadas, eso implica que si uno no se autodisciplina no puede dirigirse a uno mismo. Y en la militancia la formación está puesta en eso”. Estudiante 7⁵¹

“Si en mi vida he aprendido un montón de cosas muy importantes que me servirán para mi vida. Las cosas que he aprendido son a respetar a los mayores (profesores de escuela, de Universidad), estar acompañando a un amigo o familiar, escucharse entre todos y estar listo para ayudar a cualquier persona o amigo. Lo aprendí con las personas importantes mi papá, mi mamá, tíos, tías, primos y amigos que tuve presente en mi vida. “Estudiante 2 Balance de Saber⁵²

“Yo aprendí muchas cosas tales como sociabilizar, el trato con y hacia otras personas, también aprendí cosas menos subjetivas, ciencias matemáticas, etc.....” Estudiante 6 Balance de Saber⁵³

“Durante mi vida logré aprender cosas muy importantes, puedo destacar todo lo que me ayudó a ser persona de bien.....” Estudiante 1 Balance de Saber⁵⁴

51 Ver en Anexo V, pág. 43 y 44

52 Ver en Anexo IV pág. 2

53 Ver en Anexo IV pág. 6

54 Ver en Anexo IV pág. 1

“Creo que lo más importante en la vida es la auto superación, el respeto y el profesionalismo. El amor por lo que uno quiere hacer es un factor fundamental para seguir mejorando”.

Estudiante 1 Balance de Saber⁵⁵

“Lo más importante para mí es el libre acceso al conocimiento, el libre acceso a las herramientas, bibliotecas, materia prima. La curiosidad que nunca se termine la misma y despejar todas esas dudas”. Estudiante 5 Balance de Saber⁵⁶

“Lo más importante para mí es tratar de ser lo mejor posible en lo que hago pero evito pisar a otras personas en mi esfuerzo, tratando de ser al mismo tiempo lo mejor que pueda ser”.

Estudiante 6 Balance de Saber⁵⁷

Se observa como al ser consultados por el inventario de aprendizajes de su vida y sobre aquellos que consideran más importantes insiste en el discurso de las entrevistas y los balances de saber, lo referido a 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.

4.1.3. Dominios de objeto

Charlot (2008) destaca que, en esta figura del aprender, el objeto-saber se presenta siempre mediado por el lenguaje y, en nuestra cultura occidental, fundamentalmente bajo la forma del lenguaje escrito, que le

55 Ver en Anexo IV pág. 1

56 Ver en Anexo IV pág. 5

57 Ver en Anexo IV pág. 6

confiere una existencia aparentemente independiente del sujeto. El saber aparece entonces como un existente en sí, su proceso de construcción suele desaparecer detrás del producto. La actividad o “proceso epistémico de objetivación- denominación constituye, en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008, p.112).

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, hay un valor residual a la importancia asignada a estos saberes que referencian a un universo de saberes distinto del mundo de la acción, de las emociones y de las percepciones. En relación a esta figura del aprender insiste en los estudiantes la interrogación y búsqueda de las estrategias que les permitan poder adquirir los saberes objeto que se les ofrecen en este nuevo tránsito académico.

“Hay otras materias, por ejemplo programación, que me costó mucho más, tenía que sentarme, ponerme a estudiar y desde el principio. Ahí si me tenía que organizar, tenía que dedicarle mucho tiempo a materias de ese tipo más teóricas”. Estudiante 1⁵⁸

4.2. Saberes que según la mirada de los docentes los estudiantes consideran significativos

Resulta curioso que, según la mirada de los docentes, los estudiantes le otorgan mayor significancia a los saberes objeto cuando para ellos los temas más relevantes en el momento del ingreso, son los relacionados con aprendizajes metodológicos referentes 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

58 Ver en Anexo V, pág. 1

deficiencia en un concepto con horas en definitiva lo podés recuperar, pero si no le ponés horas y clases no lo recuperás.” Docente 2⁵⁹

“Ellos consideran importante y que están mejor los compañeros que saben un lenguaje de programación y los que son buenos en matemática, que no digo que eso no sea un plus pero me parece que hay otras cosas antes que esas”. Docente 3⁶⁰

“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 5⁶¹

“No podemos intervenir en la secundaria, ni en el contenido, ni en la forma de evaluación, entonces donde podemos intervenir es en el ingreso y en las materias de primer año para ver cómo le damos más herramientas para que ellos puedan aprobar, para que puedan introducirse en la universidad, y ahí hay mucho esfuerzo para ver cómo podemos hacer la cohesión entre una cultura que ellos tienen....” Director de Carrera⁶²

Se observa como el ingreso a la Universidad pone en juego una diversidad de saberes que no son exclusivamente los contenidos intelectuales objetivados que los docentes ofrecen, sino como ellos interpelan acerca de la necesidad de ciertos modos de dominio de actividad.

“Para ellos es importante aprobar, ir aprobando las fechas de parciales, los recuperatorios, están preocupados por cuando es la fecha y no logran ver que lo importante es ir llevando los

59 Ver en Anexo V, pág. 70

60 Ver en Anexo V, pág. 73

61 Ver en Anexo V, pág. 80

62 Ver en Anexo V, pág. 83

conocimientos, aprender en el día a día, escuchar las clases, hacer las prácticas, se quedan en cambio con la fecha, con que parte entra y cual no...".Docente 4⁶³

Los docentes manifiestan que los estudiantes no logran en ese momento del ingreso romper con prácticas traídas del nivel escolar anterior. Plantean como necesario que los ingresantes puedan acceder a esas nuevas demandas que los docentes marcan para poder comenzar a transitar esta nueva trayectoria.

4.3. Situacionalidad de los saberes que los estudiantes consideran significativos

La situacionalidad de toda relación con el saber es una cuestión advertida por Charlot (2008), siendo diverso el inventario de lugares donde se aprende. El producto del aprendizaje no puede ser autonomizado, separado de la relación en situación.

Como resultados de las entrevistas y balances de saber encontramos que los estudiantes identifican a las figuras familiares (familia en general, padre, madre, hermanos) como los enseñantes fundamentales, los saberes que han aprendido en sus hogares se presentan en forma recurrente como saberes para la vida diaria, como volverse mejores personas en cuanto a valores, tareas de autocuidado y saberes vinculados a la vida en la naturaleza, no se presentan los saberes intelectuales y académicos en estos decires. En tanto relación epistémica como relación con un saber-objeto y un sujeto consciente que adquiere determinados saberes, los estudiantes ubican a sus padres como promotores en esa adquisición.

Las figuras del sistema educativo representadas en los docentes aparecen en forma subsidiaria a la familia, el actor docente es uno más de ellos, pero no el privilegiado.

Mencionan marginalmente a las redes informáticas como búsqueda de información para la solución de cuestiones de la vida diaria.

63 Ver en Anexo V, pág. 76

“Considero relevante lo que he aprendido con mi familia en las chacras, siempre trabajé, así que conocí lo que es trabajar en serio. Que es sacrificado, que mis padres se desvelan trabajando, por eso mi meta es terminar mis estudios”. Estudiante 4⁶⁴

“En mi casa me enseñaron a caminar, a cómo manejar mis pies, a prepararse para la vida, a como sobrellevar los problemas”. Estudiante 8⁶⁵

“Aprendí con mi familia muchas cosas que se yo; más que nada de la vida, a como sentirme, a que pensar, a cómo actuar en situaciones de la vida, etc.” Estudiante 7 Balance de Saber⁶⁶

“..... Lo aprendí en una combinación entre la familia, Internet y el colegio donde los dos primeros ocupan una posición especial e importante en relación a lo que influyeron en mi vida.” Estudiante 6 Balance de Saber⁶⁷

“.....mi formación se la atribuyo a mis padres, a mis docentes de primaria y de nivel medio, creo que los valores que la familia te inculca desde chico son los que van a ayudarte durante toda la vida adulta.” Estudiante 1 Balance de Saber⁶⁸

“..... la mayoría lo adquirí en la familia, de mi papá, el me dio las respuestas más importantes y me facilitó la herramienta maestra que fue Internet.” Estudiante 5 Balance de Saber⁶⁹

64 Ver en Anexo V, pág. 19

65 Ver en Anexo V, pág. 59

66 Ver en Anexo IV pág. 7

67 Ver en Anexo IV pág. 6

68 Ver en Anexo IV pág. 1

69 Ver en Anexo IV pág. 5

“A lo largo de mi vida la mayor parte de los conocimientos que he adquirido fueron de la escuela primaria y la secundaria, pero además por parte de mi familia, ya que mis padres se dedican al ámbito agropecuario.....” Estudiante 3 Balance de Saber⁷⁰

Tipos de saberes que le son demandados

4.4.1. Saberes demandados según la estructura curricular

Se analizaron los programas de las materias de primer año de la Licenciatura en Sistemas. En los mismos se detallan los objetivos, el método de evaluación para su aprobación, el alcance de los temas, el enfoque y la extensión que deben tener para cumplir con el propósito de la materia, asimismo se incluye el cronograma de actividades teóricas, prácticas y salidas al territorio si correspondiese, como la bibliografía obligatoria y complementaria.

El ingreso a la carrera implica encontrarse prioritariamente con saberes de las ciencias básicas y troncales de la carrera, que demandan actividades cognoscitivas de objetivación, denominación, y racionalización. Se reconocen a estas materias como espacios de introducción a la disciplina, lo que implica el ingreso a una nueva forma de vincularse con el mundo, a un dispositivo relacional, a una matriz de compromisos propios de esta ciencia, lo que indica un modo particular del uso del lenguaje y a una cierta forma de problematización. Una síntesis de los saberes demandados en los programas de las materias de primer año se presenta en la Tabla 4.

Tabla N° 4: *Saberes demandados en los programas de las materias de primer año*

Materia del plan de primer año	Tipos de saberes demandados
--------------------------------	-----------------------------

⁷⁰ Ver en Anexo IV pág. 3

Introducción a la lectura y escritura de textos académicos (ILEA)	Dominio de actividad: habilidades de comprensión y producción textual, selección de información relevante, comprensión de consignas, producción de textos institucionales e informativos. Dominio de relación: se promueve el trabajo en grupo.
Razonamiento y Resolución de problemas (RRP)	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. Dominios de actividad: ejercitación de los contenidos con trabajos prácticos en cada unidad.
Programación de computadoras I	Dominios de actividad: que los estudiantes desarrollen habilidades para analizar problemas resolubles con computadora, énfasis en la modelización y la abstracción de funciones. 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.
Organización de computadoras	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.
Programación de computadoras II	Dominios de actividad: avanzar en la resolución de problemas a través de la abstracción de datos. Dominios de relación: trabajo práctico colaborativo en equipo.
Arquitectura de computadoras	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.
Matemática I	Dominios de objeto: que el alumno conozca y utilice herramientas conceptuales de la matemática. Dominios de actividad: ejercitaciones con la incorporación de un software para resolver e interpretar problemas.

Como se advierte los saberes promovidos aparecen fuertemente vinculados a los dominios de actividad, en cinco asignaturas se presentan con énfasis las ejercitaciones y resoluciones de problemas, actividad privilegiada cuando se habla en relación al perfil y las competencias del futuro profesional. En relación a los saberes objeto, cuatro asignaturas focalizan en adquirir conceptualizaciones teóricas. Mientras que lo relacional aparece en tres asignaturas en forma marginal, y en los casos que lo hace no queda claro como es promovida esa figura del aprender en las clases tanto teóricas como prácticas.

4.4.2. Saberes que son demandados según la mirada de los docentes

En relación al planteo de pensar que saberes les son demandados a los estudiantes para el ingreso a la Universidad, sus enunciaciones giran en forma recurrente en torno a 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 habilidad identificada se representa como fundamental para un futuro Licenciado en Sistemas pues según palabras de los docentes, se dedicarán en su vida profesional *a resolver problemas*, siendo la capacidad de comprensión y análisis fundamental en su formación.

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.*

“Ellos asocian la lectura con algo aburrido de literatura pero cuando empiezan a ver que estamos resolviendo problemas y empiezan a ver porque es necesario poder interpretar una consigna porque eso va a cambiar la forma en que se resuelvan los problemas, las estrategias con las que vas a dar la solución al problema, entonces empiezan a considerar como más importante la lectura y la comprensión de textos”. Docente 5⁷¹

“Para entrar a la Universidad en cualquier carrera yo creo que es fundamental comprender un problema. Para resolverlos si tenemos conocimientos que son de matemática o de relacionar cosas pero si no entienden el enunciado arrancamos de menos diez. Es importante toda la parte de comprensión de textos, no es el pensamiento estructurado de cómo resolver

71 Ver en Anexo V, pág. 79

el problema sino se trata de que resuelvan un problema pensando de otras formas, que es lo que pasa mucho después en informática cuando tienen que hacer un programa o un desarrollo". Docente 1⁷²

"No son habilidades especiales para estudiar sistemas, pero que sea una persona lógica que entienda problemas y pueda resolverlos de forma fácil, no considero que tengan que tener grandes habilidades matemáticas". Director de carrera⁷³

"La capacidad de comunicación, dado que uno no sólo va a interpretar códigos y diagramas sino que vas a desarrollar soluciones para otras ciencias...". Docente 5⁷⁴

La figura del aprender como dominio de actividad insiste en el discurso, lo hace en ideas referentes a la disciplina, el esfuerzo y la organización en el estudio, la Universidad demanda tiempo y una mayor implicación en las horas dedicadas al estudio, en palabras de los docentes:

"Sea cual sea la carrera que vas a estudiar, yo creo que se debe tener disciplina y ponerle horas en tu casa....la Universidad no es cursar, termina y al otro día voy a cursar de vuelta, si no hay disciplina de sentarte, leer, dedicarle en tu casa, y eso va más allá de los conocimientos previos adquiridos". Docente 2⁷⁵

"Para el ingreso a la Universidad una de las cuestiones fundamentales es poder organizar los tiempos, espacios, formas de estudio, grupos de estudio....." Docente 4⁷⁶

72 Ver en Anexo V, pág. 65

73 Ver en Anexo V, pág. 86

74 Ver en Anexo V, pág. 80

75 Ver en Anexo V, pág. 69

76 Ver en Anexo V, pág. 76

“Para el ingreso una habilidad es la paciencia y el esfuerzo; esfuerzo de ir a las clases, participar, prestar atención, hacer los ejercicios, leer y eso es un esfuerzo grande que a algunos les puede parecer lógico, pero a otros les cuesta mucho”. Director de Carrera⁷⁷

4.4.3. Saberes que la Universidad demanda según los estudiantes

Ahora bien, al ser consultados sobre qué esperan aprender en la universidad, se subvierte la jerarquía de esos aprendizajes, siendo preponderante en los balances de saber, la selección de aprendizajes intelectuales y académicos. Los estudiantes colocan como horizonte de expectativas ese tipo de saberes, que se muestran en relación a dominios de objeto. A partir de ellos están esperando convertirse en buenos profesionales.

“Lo más importante para mí es poder tener un trabajo y después una familia. Estoy esperando aprender todo lo posible de esta materia para que me sirva para conseguir un trabajo.”

Estudiante 2 Balance de saber⁷⁸

“Pero al pasar los años mis intereses y preferencias cambiaron hacia lo relacionado con la tecnología y así es como me decidí a ingresar en la carrera de Licenciatura en Sistemas. Ahora espero aprender lo más posible sobre robótica, aplicaciones móviles, programación, etc.”

Estudiante 3 Balance de saber⁷⁹

“Espero aprender herramientas que me especialicen en el área de sistemas”. Estudiante 4

Balance de saber⁸⁰

77 Ver en Anexo V, pág. 85

78 Ver en Anexo IV pág. 2

79 Ver en Anexo IV pág. 3

80 Ver en Anexo IV pág. 4

“Quiero entender al detalle el funcionamiento de los dispositivos digitales, como ejemplo si aparecieras en un mundo nuevo sin absolutamente nada, como volver a crear las mismas computadoras de hoy en día, desde los componentes más discretos hasta el software”.

Estudiante 5 Balance del saber⁸¹

“Espero lograr un grado mayor de profesionalismo y en ese camino alcanzar a comprender cada materia y cada enseñanza”. Estudiante 1 Balance del saber⁸²

“Que salga un buen profesional. Los docentes siempre te recomiendan que tenés que leer y te guían con la teoría y sobre qué es lo más importante para la materia y para cuando egresemos”. Estudiante 4⁸³

“Que tenga mucho conocimiento en lo que hago porque en lo laboral se va a necesitar”.

Estudiante 1⁸⁴

“Nos exigen que un programa en la materia Programación de Computadoras esté perfecto para aprobar....lo cual está bien al hecho de la exigencia, porque el día de mañana cuando tengas que hacer un programa va a tener que ser así”. Estudiante 3⁸⁵

Acerca del tipo de saberes que le son requeridos, las entrevistas arrojan que los estudiantes asocian esta pregunta en torno a la producción de sentido relacionada con que les demanda la Universidad y los docentes en vinculación con el esfuerzo y el tiempo dedicado. Sus frases discurren en torno a aspectos estratégicos orientados a asegurar la terminalidad en la carrera.

81 Ver en Anexo IV pág. 5

82 Ver en Anexo IV pág. 1

83 Ver en Anexo V, pág. 22

84 Ver en Anexo V, pág. 5

85 Ver en Anexo V, pág. 16

En lo relacionado a dominios de actividad aparecen los cambios en sus ritmos de actividades, sus palabras parecen estar atravesadas por lo que se habla como *nuevas demandas* por parte de los docentes en esta nueva trayectoria académica.

“La Universidad te pide que sigas para adelante, que no aflojes. Por parte de la Dirección de la carrera nos insisten, se preocupan por cómo vamos, para que le metamos pilas y la verdad veo que la mayoría son así, se interesa por que uno avance y no se vaya...” Estudiante 2⁸⁶

“Lo principal es la responsabilidad que tenés que darle, porque donde te dormís, se va. Así que hay que ser bastante más responsable de lo que soy. Después es como, digamos, tenés que adaptarte a la universidad, porque a veces te va a llevar el tiempo que te gustaría usar en otras cosas, ya veces va a hacer que el tiempo que usabas en otras cosas.... Entonces, es como digamos... yo creo que es algo muy bueno estudiar en la universidad, porque más allá de labrar un futuro y poder por ejemplo, trabajar de algo que te gusta, y a la vez asociar esas ganas de aprender, eso que tanto te llama la atención, es un lugar bastante comfortable, no tenés muchos problemas, te dan los recursos que necesitas para que vos puedas aprender, te prestan atención....”. Estudiante 5⁸⁷

“Mi sensación es que lo que demanda la Universidad es que uno se reciba. En los pasillos de la Universidad, están los cuadros pegados de quienes se han recibido, te dan ganas de eso.....”. Estudiante 7⁸⁸

86 Ver en Anexo V, pág. 10

87 Ver en Anexo V, pág. 30

88 Ver en Anexo V, pág. 49

En lo referente a dominios de relación, aprender se vincula con la relación consigo mismo en palabras de esfuerzo y normatividad personal para empezar a actuar como sujeto universitario, es decir entrar en un nuevo universo de gestos, de actos, de civilidades esperadas por parte de la institución y los docentes.

“...creo que estudiar una carrera requiere un esfuerzo personal, y por ahí dejar ciertas cosas de lado. No tenés que ir una tarde a la costa, y quedarte estudiando. Esas son cosas necesarias para aprobar”. Estudiante 3⁸⁹

“Creo que la Universidad y sus docentes esperan que los alumnos vayan y se esfuercen por aprender, porque básicamente así funciona. Yo creo que a esta altura de nuestras vidas estamos grandes como para no dedicarle esfuerzo si te gusta la carrera, sino dedicarte a encontrar algo y que vayas a funcionar en el futuro para poder ayudar y contribuir al país”.

Estudiante 6⁹⁰

4.5. Reflexiones finales

Al indagar en los balances de saber y en las entrevistas a estudiantes, en los programas de las asignaturas de primer año y en las entrevistas a docentes de esos espacios curriculares, acerca de cuáles son los saberes considerados significativos por unos y otros, se advierten coincidencias y desencuentros.

Para los estudiantes los saberes más significativos que han aprendido en su vida son los que refieren a dominios de actividad y dominios de relación, ocupando un lugar subsidiario en sus discursos los aprendizajes intelectuales. Así los estudiantes destacan haber aprendido determinados saberes relacionados con su vida diaria como arreglar computadoras, manejar un auto, trabajar la tierra y también a “estudiar” en la Universidad cuando refieren a tiempos y a un ritmo propio demandado por las

89 Ver en Anexo V, pág. 16

90 Ver en Anexo V, pág. 39

exigencias de la institución. Estos saberes hemos visto que se vinculan a un yo que se compromete desde lo empírico y lo práctico. Por otra parte, cuando refieren a dominar una relación: la de si consigo mismos, la relación de si con otros y la relación consigo mismos a través de la relación con otros y viceversa, las cuestiones que se ponen en juego involucran principalmente haber aprendido a vincularse con docentes y pares, a ser compañeros, responsables, personas de bien y autodisciplinados.

Los saberes vinculados al dominio de relación se inscriben fundamentalmente en espacios familiares. El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto. Tanto en las entrevistas como en los balances de saber se advierte que las figuras familiares (padre, madre, hermanos) son mostrados como los enseñantes primordiales, en relación con haber aprendido a volverse mejores personas en valores, tareas de autocuidado y saberes para la vida diaria.

Ahora bien, como contrapartida a la importancia asignada a los dominios de relación y de actividad se identifica que los aprendizajes intelectuales tienen un valor residual, sin embargo, estos aparecen significados como importantes cuando se interroga a los estudiantes sobre aquello que la Universidad les demanda. Es allí cuando los estudiantes ubican que entrar en posesión de saberes-objetos, de contenidos intelectuales que son nombrados de forma precisa es lo que se les exige, ubicando como horizontes de expectativas convertirse en buenos profesionales a partir de "*ponerse en la cabeza*" esos contenidos.

La Universidad es presentada tanto por estudiantes como por docentes, como un espacio que exige el dominio de ciertas actividades específicas y homogéneas para todos los sujetos que quieren ingresar y permanecer en ella. Se advierte como se repiten en sus discursos las ideas de *disciplina, esfuerzo, organización en el estudio, nuevos ritmos de estudio*. Y como estas representaciones implican, asimismo, que la Universidad requiera romper con trayectorias escolares previas en relación con esos dominios, no sólo deben aprender las nuevas sino que deben desaprender las anteriores. Así por ejemplo se refieren

a la excesiva preocupación por las fechas de los parciales, a no identificar la importancia de ir llevando los conocimientos al día, escuchar y participar en las clases, quedarse en las prácticas, entre otras.

Las entrevistas a los docentes arrojan como resultado, que ellos consideran que para los estudiantes lo más relevante son los saberes objeto, en particular los conocimientos matemáticos, cuando como se ha visto, los temas más destacados en el momento del ingreso para los estudiantes, son los que remiten a aprendizajes metodológicos- dominios de actividad- en vinculación a cómo organizarse para estudiar, a prestar atención para comprender las consignas y poder entonces cumplir con las nuevas demandas exigidas.

Al ser consultados los docentes en las entrevistas, sobre que saberes son más importantes, aparece la siguiente paradoja: por un lado, sostienen que la adquisición de saberes objeto es subsidiaria a la adquisición de ciertas habilidades o dominios de actividad como *ser disciplinados, organizar tiempos y formas de estudio* y relacionales como *escuchar al docente, trabajar en equipo*. Sin embargo, al analizar los programas de las asignaturas de primer año, entendidos estos como instrumento normativo que regula y orienta un determinado curso de formación, se advierte que los saberes formalmente promovidos aparecen fuertemente vinculados a otros dominios de actividad: ejercitaciones y resoluciones de problemas. Y que los saberes que se ofrecen preponderantemente son los saberes objetivados, concebidos como fundamentales o básicos, mientras que lo relacional aparece en forma marginal.

Los relatos de docentes y estudiantes muestran que ambos coinciden, en que el saber privilegiado es aprender a dominar en esos primeros tiempos de ingreso, actividades propias del estudio universitario, más que poseer ciertos saberes intelectuales, dentro de los cuales la matemática ocupa un lugar fundamental. No obstante ello, esos dominios de actividad no aparecen como objeto enseñado, están ausentes en los programas de las asignaturas. Esto podría deberse a las características de los mismos:

su variabilidad y su dificultad para ser normatizados. Como hemos visto, el dominio de una actividad se inscribe en el cuerpo, siendo muy difícil objetivar el producto de ese aprendizaje. Se puede, entonces, adoptar una posición reflexiva y designar, nombrar, dichas actividades, como *tener un ritmo universitario*; no obstante, el aprendizaje de esos enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad. Asimismo, involucran el diseño de espacios de enseñanza en situación, el producto del aprendizaje no puede ser autonomizado ni separado de la relación en situación ni requiere enunciaciones racionalizadoras. Es por ello que también interpelan sobre las condiciones institucionales ofrecidas.

Por su parte los estudiantes coinciden con el discurso docente, al identificar que los aprendizajes que serán relevantes en su futuro como universitarios tienen que ver con apropiarse de dominios objeto para convertirse en buenos profesionales; dominar las nuevas actividades demandadas como tener un ritmo y organización para el estudio y en lo relacional empezar a actuar como sujeto universitario, es decir entrar en un nuevo universo de gestos, de actos, de civilidades esperadas por parte de la institución y los docentes.

Esto podría indicar que los estudiantes comienzan a advertir la nueva relación con el saber que la Universidad propone. De sus palabras se desprende que son capaces de advertir la lógica, a pesar de ciertos desencuentros, que subyace a discursos y prácticas, una nueva gramática en donde se identifican posiciones, relaciones y representaciones que producen sentido y le permiten al estudiante hacerse de un modo de aprender propio y transferible.

La vacancia en materia de investigación respecto a la pregunta de quiénes son los estudiantes universitarios que hoy habitan las aulas fortifica el desconocimiento de los rasgos y características específicas de los destinatarios de nuestros proyectos académicos. De esta manera, los docentes y otros actores del sistema que mediamos en el procesamiento local de las políticas institucionales

de ingreso y de tratamiento de la heterogeneidad y la diferencia, continuamos utilizando representaciones referenciadas en imaginarios míticos e idealizados que nos hablan de un estudiante esperado muchas veces distante de los sujetos reales que transitan nuestras instituciones. (Alcoba, Montenegro, Fava, Garatte, 2018, p. 1516)

Coincidiendo con los antecedentes de investigación, los resultados del análisis indican que para trabajar el aprendizaje de estas nuevas lógicas y ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, se vuelve fundamental que los docentes compartan la responsabilidad de enseñar: por ejemplo, cómo encarar los textos, explicitando nuevos códigos no solamente los referidos a la acción cognitiva, sino también de actividad y relacional. Por tanto, las instituciones deberán hacer ciertos esfuerzos para albergar con hospitalidad. Atraviesa en los estudios la idea de reconocer por parte de los docentes las trayectorias disimiles que conviven en el aula, desarmando al “alumno ideal” para comenzar a favorecer la experiencia académica del “alumno real”. Son las instituciones de educación superior y los actores que las confirman quienes deben reconocer e incluir a los sujetos reales que las habitan, contribuyendo a su afiliación en este nuevo espacio simbólico.

CAPÍTULO V. LA DIMENSION IDENTITARIA DE LA RELACIÓN CON EL SABER: APRENDIZAJES DEMANDADOS Y A LOS QUE LOS ESTUDIANTES OTORGAN SIGNIFICADO

Este capítulo da respuesta al objetivo de reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la Universidad y a una carrera determinada. En el marco de las entrevistas se indagó sobre las trayectorias individuales y los posicionamientos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento. Asimismo, se consideró la mirada de los docentes en relación a como consideran ellos que los estudiantes se ven como sujetos aprendientes y que pasa con esas formas en el ingreso a la Universidad.

Reconstruir ese proceso en el primer año de la universidad, a partir del análisis de entrevistas con ingresantes y docentes, permitió explorar la producción de sentido acerca del ingreso a la Universidad y cómo es significada la experiencia de transición de la escuela media a la universidad; analizando las recurrencias, las repeticiones, lo que insiste en el discurso.

Charlot (2008) indica que hay maneras de “volverse alguien”, a través de las diversas figuras del aprender, pero la sociedad moderna tiende a imponer la figura del éxito escolar y académico como pasaje obligado para tener el derecho de ser “alguien” (Charlot, 2008, p.118).

Lo propio indican las investigaciones de Arcanio, Falavigna y Soler (2013) cuando refieren a que la relación con el conocimiento se encuentra atravesada por la dimensión temporal: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida, lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el conocimiento. De allí la importancia de trabajar distintos momentos por los que atraviesan los jóvenes: finalización de la escuela media, primer año de la carrera para registrar su imagen como aprendientes, quienes y donde se ha configurado y que ha ocurrido con las mismas en el ingreso a la Universidad.

5.1. La imagen de sí como aprendientes

Clemencia Baraldi (2013) toma los conceptos que propone Freud en *Psicología de las masas y análisis del Yo* (1920), refiriendo a las “tres identificaciones necesarias para arribar a la subjetividad” (Baraldi, 2013, p.20). La primera de ellas es la identificación primordial, operación que se mediatiza por la acción de un otro materno. Es necesario reconocerse en el niño para poder reconocerlo, responsabilizarse para responsabilizarlo, condición necesaria para sostener la función materna que arma cuerpo atravesado por la palabra y recorrido por circuitos pulsionales. Habrá apetito de madre, pero hará falta más que será la renuncia a devorarlo. La segunda identificación, expone Freud, “es al rasgo, ya que el niño debe deducir del Otro, un trazo al que incorpora como propio” (Baraldi, 2013, p.24). Tomado del Otro, este rasgo es denominado unario por ser el primero dentro de una serie identificatoria, que permitirá al sujeto saberse diferente del otro. La tercera identificación, dirá Freud, es de Yo a Yo, se trata de la identificación al síntoma del otro, en la cual el mecanismo que opera es el de la identificación sobre la base de querer o poder ponerse en la misma situación. Aquí ya contamos con un Yo, que se encuentra en cambio inexistente o incipiente en las identificaciones anteriores.

Diversas teorías psicoanalíticas (Beillerot et al., 1998) y psicopedagógicas (Baraldi, 2013) darán cuenta de cómo el atravesamiento por los tiempos edípicos permitirá al sujeto circular como deseante. De esta manera pensando en los ingresantes que han elegido objetos carrera, estos se presentarán como posibles objetos de deseo pero que no colmarán al sujeto totalmente, lo cual sostendrá su condición de deseante. Se piensa la subjetividad como una dialéctica entre lo histórico vivencial, singular y personal y las determinaciones que provienen de las circunstancias de la época que le toca vivir al sujeto, es entonces considerar como productores de subjetividad tanto lo singular como lo social (Galende, 1998 cito en Rascovan 2010; Charlot, 2008; Beillerot et al., 1998)

Al ser consultados por su imagen como aprendientes se registran en las entrevistas a los estudiantes, 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 a la organización en el estudio. Así se definen *dejando todo para último momento, desorganizados, vagos*. En sus palabras:

“Me pongo a último momento en ciertas materias.....hay materias por ejemplo programación que me costó mucho más, tenía que sentarme ponerme a estudiar, ahí si tenía que organizar...” Estudiante 1.⁹¹

“Soy bastante desorganizado para estudiar, siempre tuve mucha facilidad para aprender” Estudiante 2.⁹²

“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 4.⁹³

“pero soy “mezquino” para estudiar, me cuesta sentarme y estudiar (...) cuando se me torna algo tedioso dejo de dedicarle tiempo”. Estudiante 5⁹⁴

También la disposición personal ante el aprendizaje, es una línea a partir de la cual 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.

91Ver en Anexo V, pág. 1

92 Ver en Anexo V, pág. 6

93 Ver en Anexo V, pág. 18

94 Ver en Anexo V, pág. 23

“Me encanta aprender, entonces estoy siempre predispuesta a saber. Soy curiosa, me gusta saber de todo...” Estudiante 3⁹⁵

“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 5⁹⁶

“Soy muy exigente conmigo, en todos los órdenes de mi vida, entonces yo hasta que las cosas no me salen como a mí me gustan, no las dejo” Estudiante 6⁹⁷

Adjudican a determinadas figuras de autoridad un rol en su configuración como sujetos que aprenden, en la construcción de su imagen de sí. Las figuras que identifican proceden principalmente de la escuela secundaria, figuras que 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 5⁹⁸

“Uno tiene que aceptar lo que le dice el otro para poder aprender....es un lugar donde uno está en una jerarquía inferior y donde la relación es dinámica obviamente pero siempre la última palabra la tiene el otro y uno toma apuntes, presta atención, lee, se prepara. Porque sino es imposible aprender”. Estudiante 7⁹⁹

95 Ver en Anexo V, pág. 11

96 Ver en Anexo V, pág. 23

97 Ver en Anexo V, pág. 32

98 Ver en Anexo V, pág. 23

99 Ver en Anexo V, pág. 41

5.2. Hitos en el proceso de construcción de la imagen de sí como aprendientes

Ante la pregunta por el proceso de construcción de sí como sujeto aprendiente, interrogante que busca indagar acerca de qué sujetos y lugares los han marcado en ese proceso, los estudiantes refieren a figuras que los han marcado positivamente, impulsándolos a aprender. En ese inventario, en primer término ubican a sus familias, le siguen en orden, ellos mismos, prescindiendo de un otro (refieren a la propia motivación, curiosidad, a ser autodidactas) y por último el actor escolar y sus docentes.

Los estudiantes focalizan en su proceso de construcción de sí en el grupo originario, es decir en su ámbito 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.

“La familia es el núcleo vital para la formación de la personalidad, núcleo de afectos y de identificaciones que van sosteniendo y sustentando la creación de una posibilidad, de la concreción de una idea, la construcción de un proyecto” (Pereyra cito en Rascovan, 2010, p.183).

“Cuando digo experiencia de vida es caer, tropezar y levantarse otra vez, creo que eso me hizo más responsable.....Mis padres tuvieron educación hasta la primaria y eso me incentiva a ser alguien más, a superarlos a ellos y darles una alegría.” Estudiante 8100

En esta línea puede pensarse que los proyectos personales de 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)¹⁰¹

“Mi familia tuvo que ver con esto, pero cuando era más chica, ahora esta exigencia es un tema mío. En mi familia el mensaje siempre fue o te va bien o te va bien, no tenés otra opción”.

(Estudiante 6)¹⁰²

A partir de las expectativas, el tejido familiar aparece como impulsor y promotor de los aprendizajes, que los padres consideren que la educación dará a sus hijos mejores oportunidades en la vida y crean que sus hijos podrán avanzar en sus trayectos educativos, da a los jóvenes un impulso clave en ese comienzo para esforzarse por aprender. La familia también remite como impulsora de autonomía a partir de la confianza en las capacidades de los jóvenes.

“En mi familia mi papá siempre me dijo que estudie, siempre me apoyó en eso, que ese era el mejor futuro que podía tener, estudiar”. (Estudiante 4)¹⁰³

101 Ver en Anexo V, pág. 2

102 Ver en Anexo V, pág. 33

103 Ver en Anexo V, pág. 18

“Cuando yo terminé la secundaria, mi papá y mi mamá estaban muy felices. Y ahora tengo otro objetivo, que es terminar la Universidad, que es completar esa felicidad de ellos”

(Estudiante 8)¹⁰⁴

“Mis padres me insisten mucho con el tema de ser independiente, que pueda construir una vida autosuficiente, que hagas lo que te gusta porque a vos te gusta, y no porque le parece a

otro... .” (Estudiante 7)¹⁰⁵

Como ha mostrado Rascovan y otros (2010) en sus trabajos, la mayoría de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria construyen un sentido positivo acerca de obtener un título universitario o terciario, la apuesta es en relación a construir itinerarios laborales, de estudios y sociales que superen las referencias familiares de origen.

En búsqueda del sentido del ser, de la identidad del “yo soy”, las luchas identitarias están plenas de ruido y furia; de rockero a barroco, de intelectual a deportista, de científico a empirista. Soñador al fin, el joven no sabe cómo llegará su yo a algún lugar. El joven conquista nuevos territorios, distintas familias, enunciados diferentes de los que lo acompañaron y sostuvieron hasta que pensó en ser él mismo, el constructor de sí mismo. (Pereyra cito en Rascovan, 2010, p.184)

En el proceso de construcción de si como aprendientes aparecen cuestiones referidas al sujeto instruyéndose por sus propios medios y sus motivaciones e intereses propios. Indican que ese camino ha sido influenciado por otras figuras pero que son en ese momento ellos quienes impulsan determinados

104 Ver en Anexo V, pág. 57

105 Ver en Anexo V, pág. 42

aprendizajes. Los recursos que los estudiantes movilizan en esta etapa refieren a estar ligados a motivaciones previas que han recibido en sus familias.

“Soy súper autodidacta, me gusta estar constantemente leyendo cosas, no me puedo ir a dormir sin entender algo...” (Estudiante 2)¹⁰⁶

“Sumo que leo bastante, leo muchos libros. Y después investigaciones en Internet sobre todo, por ejemplo me gusta mucho la historia...” (Estudiante 3)¹⁰⁷

“Cuando sos chiquito con tu papá y tu mamá es una cuestión de afecto, uno busca afecto entonces aprende lo que el otro le enseña. Después uno va generando una automotivación, sino es imposible. En ese contexto, si yo estudio para alguien, estudio para mí, para aprender cosas nuevas, para poder saber...” (Estudiante 7)¹⁰⁸

Toda relación con el saber, es además relación con el otro, con el que está físicamente y también con el fantasma del otro que cada uno lleva adentro. “Físicamente, la relación que mantengo con una persona está “bajo la mirada” de otro virtual que contribuye a regularla: me dice hasta que punto es grande este amor, es legítimo este odio, es noble este afecto” (Charlot, 2008, p. 118).

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 docentes que han marcado sus procesos, en palabras de los estudiantes indican 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.

106 Ver en Anexo V, pág. 6

107 Ver en Anexo V, pág. 12

108 Ver en Anexo V, pág. 42

“En el secundario tenía una profesora de matemática que era la materia donde yo tenía buenas notas y en una oportunidad me saqué siete que era una nota baja en mi caso. Entonces ella llamó a mi mamá para hablar y le dijo que estaba distraída, que tenía que prestar más atención, a la semana siguiente rendí de nuevo y me fue bien.Tuve un seguimiento de los profesores todo el tiempo....”. Estudiante 1¹⁰⁹

“Creo que más que nada fue por ir a la Escuela Industrial, tiene un campo muy grande de cuestiones para aprender, entonces creo que ahí nació mi curiosidad por saber de todo”. Estudiante 3¹¹⁰

“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 5¹¹¹

Estas figuras que marcan su propia identidad como aprendientes se caracterizan por: estar atentos a ellos/as, ofrecer un campo amplio de saberes y mostrar algo diferente en su propio vínculo con el saber: salirse de la rutina del nivel secundario.

La educación y el tránsito por los distintos trayectos educativos constituyen siempre una apuesta al futuro, ya sea asociada a la promesa de un futuro mejor o la construcción de un nuevo horizonte.

Ortega (2008) indica que es necesario poner el foco en la posición subjetiva y las transmisiones familiares que van más allá del origen social y de las posibilidades de escolarización de los padres. El autor, apoyándose en aportes de Bourdieu, sostiene que el éxito escolar se relaciona con orientaciones

109 Ver en Anexo V, pág. 2

110 Ver en Anexo V, pág. 12

111 Ver en Anexo V, pág. 24

tempranas impulsadas desde la familia, una transmisión de la inquietud por el conocimiento, que va más allá de los estudios que hayan realizado los padres (Ortega 2008 cito en Falavigna et al., 2011).

5.3. La imagen de sí como aprendientes en el ingreso a la Universidad

Por último, consultados acerca de que ocurrió con la imagen de sí como aprendientes al ingresar a la Universidad, se encuentra recurrente la idea de que la misma no les cambió debido a condiciones previas en sus escuelas de procedencia, otros en cambio manifiestan inseguridad y agobio.

Surge la imagen que este “mundo nuevo” trae consigo horarios, formas de estudiar, aspectos que necesitan en algunos casos ser sostenidos al ser prácticas ya adquiridas y en otros casos estos primeros momentos son ubicados como un cambio drástico con las dificultades que ello conlleva.

En los dos casos, la nueva trayectoria a la que ingresan aparece en sus discursos, como 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.

“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 1¹¹²

“Se mantuvieron, no fue brusco el cambio al haber ido a la Escuela Industrial, ya conocía mucho de los temas que se trabajaban acá, ya estaba bastante preparada en ese sentido, considero que fue continuo ese paso”. Estudiante 3¹¹³

112 Ver en Anexo V, pág. 2

113 Ver en Anexo V, pág. 12

“Yo he visto en compañeros ingresantes que, por ejemplo, les daban un trabajo práctico y les parecía un montón; y era capaz para mí, un trabajo normal, la cantidad de puntos, el desarrollo para mí era normal, y para otros chicos... les parecía muchísimo”. Estudiante 3¹¹⁴

“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 como 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 5¹¹⁵

“...yo honestamente... yo estaba esperando más, según lo que todos decían que era la universidad. Pero, según compañeros míos, que dicen que fue mucho. Capaz que era porque yo estaba bien preparada, no sé; pero para mí no me pareció “guau”, o sea, yo me adapte bien, además tengo yo una capacidad ya de adaptarme entonces fue como que... bueno... si me tienen que dar algo, me organizo; y también tengo un gran poder de organización. Entonces... por ejemplo, me organizó en los horarios, agarro y los cumplo, y estudio.... “. Estudiante 6¹¹⁶

“los primeros tiempos fueron eso no más, ya después empezó a pesarse un poco. Se empezó a maquinar un poco la cabeza, sentía lo que era el estudio verdadero, sentía lo que era ya tomarse en serio las cosas, porque uno en secundaria era estudiar un poco y darle a otra cosa ¿no? En cambio, yo creo que la universidad ya es un tema algo serio por el tema de que...

114 Ver en Anexo V, pág. 12

115 Ver en Anexo V, pág. 24 y 25

116 Ver en Anexo V, pág. 33 y 34

hoy en día la cosa esta difícil, y por el tema de que uno tiene que mantener la cabeza abierta en este tipo de cosas, en este tipo de aprendizajes, en cómo desarrollar tu vida. Así que... nada. Yo creo que primero entre con miedo....".Estudiante 8¹¹⁷

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 y otros (2018) mostraron 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)" (p. 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.

5.4. La mirada de los docentes

Pensar en torno a la dimensión identitaria de los estudiantes, nos remite a incluir en este proceso la mirada de los docentes de las asignaturas de primer año. Sus reflexiones permiten considerar como conciben ellos la imagen de esos estudiantes y que pasa con las mismas en el ingreso a este nuevo trayecto educativo.

Respecto a la imagen como aprendientes, sus representaciones giran en torno a la idea de organización y disciplina como una necesidad a desarrollar dado que los estudiantes no las traen de sus recorridos previos,

117 Ver en Anexo V, pág. 57

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”*.

Estos dos elementos que los docentes consideran importantes se dicen ligados con la escuela de procedencia, pues nombran algunas escuelas como instituciones en donde se trabaja la organización y la disciplina, favorecedoras en sus palabras para el ingreso a la Universidad. Se ponen en tensión de esta forma las diferentes trayectorias escolares que traen los ingresantes, con las prácticas “homogéneas” que la Universidad pide para todos los sujetos.

“Se ve en estudiantes que provienen de escuelas técnicas o escuelas privadas, donde están organizados de otra forma y se han organizado con las cosas que aprenden de otra forma... te das cuenta por ejemplo con las primera actividad que te entregan como actividad presentable, ya cuando ves esa presentación te das cuenta de que escuela provienen...” Docente 5.¹¹⁸

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 4.¹¹⁹*

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 primer 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*

118 Ver en Anexo V, pág. 81

119 Ver en Anexo V, pág. 77

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.

Al referir con que sucede con esas formas al ingresar a la Universidad, los docentes advierten que esas formas cambian, dado que el ingreso al nuevo dispositivo exige esos movimientos por parte de los estudiantes. Ese movimiento no es motivado sólo por los estudiantes sino reconocen que ellos como docentes acompañan ese proceso junto con condiciones institucionales propias de la Universidad.

"Las formas que traían de la secundaria se acaban enseguida pero no porque nosotros les decimos sino que lo transforman ellos solos. Algunos ya tienen hermanos en la Universidad o creo que también está instalado en la sociedad que uno ingresa en la Universidad y es otra responsabilidad..... pero ellos saben que es otra instancia más responsable en el estudio".

Docente 1¹²⁰

En relación a lo que permanece del secundario como prácticas de estudio que remiten a formas memorísticas y de repetición de contenidos, los docentes se interpelan en sus reflexiones acerca de cuestionarse en sus prácticas, para poder pensar nuevas formas de trabajo e impulsar ciertas rupturas en esos primeros tiempos respecto a formas ya adquiridas.

También destacan que las imágenes como aprendientes de sus estudiantes no son consideradas y eso genera que muchos *"queden en el camino"*. En palabras de una docente:

120 Ver en Anexo V, pág. 67

“Creo que deberían tener en cuenta los intereses que ellos traen, tener en cuenta su entusiasmo y lo que ya saben, trabajar un poco más explícitamente acerca del que tienen que hacer y aprender que no está en lo que traen previamente...” Docente 3¹²¹

5.5. Reflexiones finales

Las figuras del aprender que en el capítulo anterior se identificaron como características y prioritarias en el contexto del ingreso a la Universidad, a saber: dominar las actividades y relaciones que implican ser estudiante universitario, en tanto actividad, *ser disciplinados, organizar tiempos y formas de estudio y relacionales, escuchar al docente, trabajar en equipo*, se transforman en rasgos identitarios, es decir en vectores a partir de los cuales los ingresantes como sujetos aprendientes se narran: *dejando todo para último momento, desorganizados, vagos*.

Alguno de ellos al definirse, enfatizan en la disposición personal ante el aprendizaje intelectual, destacando su curiosidad y motivación por los temas que los convocan desde sus intereses y expectativas personales, de esta manera se advierte en el ingresante que ha elegido la carrera de Licenciatura en Sistemas, como esos saberes se presentan alrededor de posibles objetos de deseo pero que no colman al sujeto totalmente, sosteniendo su condición de deseantes.

En la construcción de su imagen de sí como aprendientes destacan el rol que ciertos docentes de nivel medio han tenido, como figuras de autoridad. Son figuras que con su ‘no exigencia’, con su lugar de dominación, con su escasa oferta de posibilidades de aprender, los han marcado volviéndolos poco exigentes en el estudio y pasivos ante la autoridad. Resulta interesante que estos dos rasgos surgen en contraposición a la imagen de sí como aprendientes que devuelve y demanda la Universidad: exigentes en el estudio y críticos ante la autoridad académica, tal como narra una de las docentes *“...también se*

121 Ver en Anexo V, pág. 74

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..”

Los estudiantes también refieren a figuras que los han marcado positivamente, impulsándolos a aprender. En ese inventario, en primer término ubican a sus familias, le siguen en orden, ellos mismos, prescindiendo de otro o con un otro interiorizado (refieren a la propia motivación, curiosidad, a ser autodidactas) y por último al actor escolar en la figura de sus docentes.

En sus narraciones aparece la familia, más allá de sus diferentes configuraciones, (diferentes trayectorias educativas y sociales de los padres) como impulsores de proyectos personales de futuro, lo que significa que dotan de sentido a la educación en general y la universitaria en particular y habilitan a los jóvenes a conquistar otros territorios extrafamiliares. Entonces el tejido familiar se presenta como favorecedor en los trayectos educativos y el hecho 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.

Aprender es siempre estar en una relación con el otro, el otro físicamente presente en mi mundo, pero también ese otro virtual que cada uno lleva en sí como un interlocutor. “Toda relación con el saber contiene pues una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión identitaria” (Charlot, 2008, p.118). Se advierte como también la imagen del otro internalizado, constituyendo el propio yo del aprendiente, aparece como relevante. En los enunciados ese otro se confunde con el yo actual, así se definen autodidactas y automotivados. Si bien esas trayectorias han sido influenciadas por otros, son ellos quienes hoy impulsan esas configuraciones con el aprender.

La Escuela secundaria como institución y sus docentes aparecen en último orden en significación positiva. Estas figuras que marcan su propia identidad como aprendientes se caracterizan por: estar atentos a ellos, por ofrecer un campo amplio de saberes y mostrar algo diferente en su propio vínculo con el saber. Se

repara según palabras de los estudiantes, que los docentes destacados en sus trayectorias previas son los que les suponen algo más que el dominio disciplinar de la asignatura y que el enseñante al que ellos referencian como sostén, habla de un docente que profesa el saber pero que además facilita y los ayuda en su escolaridad.

Los docentes de primer año de la universidad operan como espejo mágico, circense: 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).

Un interrogante que surge es: ¿por qué estos y no otros rasgos son los priorizados? Esta pregunta excede los objetivos de esta indagación. En los capítulos iniciales vimos como las instituciones mantienen relaciones específicas con el conocimiento, se piensa entonces que cuando un sujeto pertenece y participa en el funcionamiento de una institución y desea apropiarse del conocimiento que deriva de ella deberá entrar en la relación institucional propia de esa institución. Es así como la Universidad configura una relación institucional particular con el saber. Se podría pensar que algunos de esos rasgos responden a aspectos de esa nueva vinculación con el saber. Sabemos que hacernos preguntas en relación al ingreso, implica también pensar y reflexionar en las propias trayectorias académicas. Queda entonces por

explorar, cuánto de la imagen de sí como aprendientes de los propios docentes se juega en esta mirada hacia sus estudiantes¹²².

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.

Como ya hemos transitado a lo largo de los antecedentes y los resultados de la investigación, el ingreso universitario constituye una realidad compleja, debido a que confluyen en esta etapa una multiplicidad de factores que se van entretrejiendo y conformando, una trama, en la que cada experiencia -propia y singular pero también general- se convierte muchas veces, en una situación difícil de afrontar. Constituirse sujeto universitario, involucra entonces adentrarse en una cultura desconocida y extraña.

Las dificultades que deben superar los jóvenes cuando pisan por primera vez las aulas, las bibliotecas y los laboratorios de los campus, son de índole académica y de adaptación a un nuevo entorno muy diferente al que estaban habituados en sus escolaridades previas.

Es así como ante una nueva situación de aprendizaje que supone el ingreso a la Universidad, la imagen de sí como aprendientes se encuentra conmovida y genera desconcierto. En este punto el desafío para la

122 Si bien en las entrevistas a docentes se abordó sucintamente este tema, cuando rememoraron sus propios ingresos a la universidad, un tratamiento sistemático de este asunto excede los objetivos de la tesis.

institución que los recibe es poder ubicar y registrar la intensidad con la que los estudiantes ingresantes viven toda su escolaridad (la pasada, la presente y la futura) en ese momento de sus vidas. “La imagen de sí que les devuelve su porvenir está signada por la dificultad, la angustia y una demanda de hospitalidad hacia el nuevo espacio escolar” (Vercellino y otros, 2018, p.107).

Se advierte como investigar en la reconstrucción sobre la imagen de sí como aprendientes y como la misma se reconfigura en el ingreso a la Universidad, puede dar pistas de las condiciones necesarias para promover desde la Universidad una relación con el saber que considere al sujeto y tenga en cuenta que la relación con el conocimiento se encuentra atravesada por la historia y las relaciones particulares que el ingresante atraviesa a lo largo de su vida y que lo llevarán a posicionarse de determinada forma ante el conocimiento. No implica dada la complejidad de la enseñanza universitaria, conocer cada caso en particular, pero si reconocer con una mirada abierta, sincera y amorosa la multidimensionalidad del que arriba.

Pesquisar cuestiones acerca de cómo la institución universitaria recibe a los ingresantes y considera sus diversas trayectorias e historias, es de interés para a partir de allí poder pensar estrategias para mejorar las condiciones de posibilidad en el ingreso y la permanencia en el trayecto. Salta a la vista lo fundamental de sostener actos tales como, dar la bienvenida, sostener, construir un nuevo espacio que respete el pasado, el presente y el futuro, dejar aparecer y conocer al otro como otro. Entender que el ingreso a la Universidad requiere también reconocer al otro en lo distinto, tender la mano, abrirse a otras palabras, culturas y recrear un mundo para crear lo común, esas pueden ser formas de volvernos más inclusivos, para que el derecho a la educación superior realmente se vuelva disponible para todos y todas, y que eso sea en definitiva sea nuestro punto en común.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Esta investigación aborda la problemática del ingreso a la Universidad. El ingreso universitario constituye una etapa en la que multiplicidad de factores se van entretrejiendo 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. El ingreso y permanencia en las aulas universitarias constituye uno de los ejes más preocupantes de los últimos tiempos. Son diversas las investigaciones y estudios que sostienen que la deserción se produce, en la mayoría de los casos, en el primer año de cursado de la carrera universitaria. Las investigaciones que profundizan en la problemática del ingreso dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político- institucionales, didácticos) que configuran a esta experiencia como un fenómeno que no permite ser analizado sino es a partir de una mirada compleja.

Al igual que la literatura en la materia, se ubica a esta problemática con una mirada que reflexiona en el acceso a la Universidad como un momento que va más allá de permitir que los estudiantes se inscriban. Exige una institución toda que acompañe en ese nuevo transitar al que llega. Las investigaciones focalizan y jerarquizan diferentes dimensiones del problema del ingreso a la Universidad. Estas dimensiones son: las condiciones institucionales, el papel de los docentes y su vinculación con la problemática del ingreso, por último, las características propias de los estudiantes que incluyen sus historias de vida, sus expectativas, sus trayectorias previas.

En ese marco y a partir de mi recorrido por la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía y mi inserción laboral como Directora de Asuntos Académicos en la Sede Atlántica de la UNRN, he buscado analizar las vicisitudes en los procesos de aprendizaje que atraviesan los estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura en Sistemas de la mencionada Universidad, cohorte 2019. Lo he hecho recurriendo a conceptualizaciones que provienen de los estudios de Bernard Charlot (2008) sobre la relación con el saber. La adhesión a sus estudios obedece a que la noción de relación con el saber permite dar 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, p 51).

El objetivo general de la investigación ha sido comprender la relación con el saber que construyen los ingresantes a las carreras de Licenciatura en Sistema de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (Cohorte 2019). A tal fin se plantearon tres objetivos específicos: el primero de ellos reconstruir la imagen de sí como aprendientes de los estudiantes que participan del estudio y como la misma se (re)configura en el ingreso a la carrera; el segundo identificar 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; por último reconstruir la trama de relaciones sociales y el marco institucional en el que se construye situacionalmente la relación con el saber.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos en esta tesis, se ha desarrollado una estrategia metodológica cualitativa e interpretativa que permitió afrontar la complejidad del fenómeno bajo estudio.

Para ello se recurrió a múltiples fuentes: documentos institucionales, voces de los estudiantes, docentes y autoridad de carrera y diferentes técnicas de recolección de datos: encuesta, entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, balances de saber (Charlot, 2009) y análisis documentales.

En los capítulos III, IV y V se presenta el análisis de los datos y reflexiones que procuran comprender la relación con el saber desde las tres dimensiones que Charlot (2008) propone: dimensión social, epistémica e identitaria.

Como resultado, el análisis de la dimensión social de la relación con el saber, 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. En la tesis se pudo advertir como la Universidad sostiene y propone una “relación institucional con el saber” (Chevallard, 2015) 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.

La carrera de Licenciatura en Sistemas forma parte de las ofertas académicas desde la creación de la Universidad, está incluida dentro de las mencionadas carreras del artículo 43 y como tal su funcionamiento se encuentra sujeto a estándares obligatorios determinados por el Estado. La problemática del ingreso en la UNRN ha sido un tema de agenda, con distintos programas puestos en marcha a lo largo de los años. La caracterización de ingresantes de la cohorte 2019 arroja que se trata de una carrera con mayoría de ingresantes del género masculino, con edad teórica de ingreso a la Universidad, sin familia a cargo y que viven mayoritariamente con sus padres. Esta caracterización reafirma constataciones acerca de la masculinización de la carrera según informes de investigación (Fundación Sadosky, 2013); referente a las restantes dimensiones no se aleja de las medias de los informes institucionales elaborados por la OAC e informes de estadísticas nacionales.

También se aportaron datos sobre cómo esta tensión se origina en que, por un lado, el estudiante llega sosteniendo ciertos imaginarios sobre la Universidad y específicamente la carrera, que muchas veces son imágenes distorsionadas y que generan movimientos posibilitadores o de expulsión. Y por otro lado, en que 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, insta 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, de nuevas figuras del aprender que son privilegiadas por la institución. Esto fue específicamente desarrollado en el Capítulo IV cuando se propone ahondar en la dimensión epistémica de la relación con el saber. Es decir, allí se identifican 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. Al indagar en saberes considerados significativos para unos y otros se encuentran 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 manejar un auto, 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/grupo. 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.

Las investigaciones indagan en que se dan en las aulas universitarias una variedad de supuestos y mitos respecto de los ingresantes: se supone que deben poseer una serie de saberes, habilidades y estrategias

que les posibilitarán transitar la carrera “exitosamente”. La institución espera (los docentes esperan) que los estudiantes ingresen con cierto tipo de capital cultural, sobre el cual el sistema escolar y la sociedad en su conjunto tienen una gran responsabilidad (Bourdieu y Passeron, 1964 citado en De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019). La deserción en el inicio puede ubicarse a partir de la relación entre dicho fenómeno y la carencia del mencionado capital, entendido en términos de la posesión de disposiciones y saberes sobre el cómo ser y actuar en la universidad, sobre las reglas que rigen la actividad académica y la relación con el conocimiento en la educación superior. Saberes y disposiciones que fueron construidos a lo largo de las trayectorias educativas previas y que en la universidad adquieren nuevos sentidos y significados, los cuales deberán ser aprendidos para permanecer en la institución y como tal deben ser enseñados si se pretende acompañar a los estudiantes en su nueva experiencia educativa. Atraviesa las investigaciones la idea de reconocer al otro y reflexionar sobre cómo transformar miradas homogeneizadoras en verdaderas miradas para la inclusión, reconocer por parte de los docentes las trayectorias disímiles que conviven en el aula, desarmando al “alumno ideal” para comenzar a favorecer la experiencia académica del “alumno real”.

Finalmente partiendo del supuesto de que toda relación con el saber junto con su dimensión social y epistémica conlleva una dimensión identitaria, en el Capítulo IV, se procura 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: dejó 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 minimizado, 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 y genera desconcierto. 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, p 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, en esta tesis se 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 consideran que eso es lo que la Universidad les demanda.

Finalmente 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.

No obstante, la tesis aporta a los estudios sobre el ingreso a la Universidad y tiene la impronta de las carreras de ciencias exactas, sería interesante plantear nuevas líneas en torno a que ocurre en otros

campos del saber, en carreras no reguladas por el Estado, con mayor presencia del género femenino, que podrán permitir advertir estas u otras temáticas no profundizadas en esta investigación.

Si bien en la tesis se han atendido criterios de significatividad propio de los estudios de caso y no se ha pretendido arriba a resultados generalizables, se podrá indagar a futuro en la misma carrera en un número mayor de cohortes de estudio.

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.

Deseo que anima esta producción académica: que es posible considerar esas diversas historias para mejorar las condiciones de ingreso y trayecto en las instituciones universitarias.

BIBLIOGRAFIA

- Alcoba, J., Montenegro, J., Fava, M. y Garatte, L. (2018). Trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en carreras de Ingeniería, desde la perspectiva de los estudiantes. *2das Jornadas sobre las Practicas Docentes en la Universidad Pública*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12106/ev.12106.pdf
- Baraldi, C. (2013). *Mujeres y niños¿primero ? Los primeros tiempos de la constitución psíquica del niño. Tratamiento del autismo y la psicosis en la infancia*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Butelman, I. (Comp.) (1988). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20) 409-420.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni- Pluri/Versidad*, 3 (2) 17-23.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289>
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chiecher, A., Ficco, C., Paoloni, P., y García G. (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. *Revista Observatorio*, 2(1), 301-326. <http://revista.uft.edu.br/index.php/observatorio/article/view/1965>

- Dapozo, N. y Pelozo, S. (2009). 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, Núm 4*, pp. 54-61. <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/214>
- Dapozo G., Greiner C., Pedrozo Petrazzin G., Chiapello, J. (2014). Investigación para fortalecer actividades de promoción y retención de alumnos en carreras de Informática. *XX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. 1a ed. San Justo. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Matanza, 2014. ISBN 978-987-3806-05-6.*
- De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. y De Gatica, N. (2019). La formación en el ingreso a la universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad 4.2 (2019): 54-75.*
- Ezcurra, A. (2005) . Diagnostico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Revista Perfiles Educativos, vol. 27, núm. 107, pp. 128-133.*
- Falavigna, C. H. y Arcanio, M. Z. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE, 22, 7-16.*
- Falavigna, C. H. , Arcanio, M. Z. Y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿ Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación Año XI – Nº 11 – ISSN 2344-9152.*
- Feierherd, G.; Depetris, B.; Jerez, M. (2011). Una evaluación sobre la incorporación temprana de algorítmica y programación en el ingreso a Informática. *VII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.* <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/23229>
- Fundación Sadosky. (2013). Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática. <http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2015/05/resumen-mujeres-y-computacion-2013.pdf>

García de Fanelli, A.M. (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8):9-38.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35674>

García, A. y Adroque, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, Junio, pp. 85-106.

García de Fanelli, A.M. (2015a). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Revista Debate Universitario*, N° 7, pp. 7-24.

García de Fanelli, A.M. (2015b). 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, pp.1-30.

Gluz, N. y Grandoli, M. (2010). Condicionamientos sociales y académicos en el ingreso a la Universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29), 97-115.

Jacovkis, P.M. (2004). Reflexiones sobre la historia de la computación en la Argentina. *Saber y Tiempo. Revista de Historia de la Ciencia. Universidad Nacional de San Martín*. Vol. 5 No. 17. pp. 129-149.

Linne,J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y Graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense, en N. Gluz (ed.) Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos. *Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, pp. 63-86.

Marquina, M. y Chiroleau, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Revista Propuesta Educativa Número 43, Año 24, Jun. 2015, Vol 1, pp. 7 a 16.*

Pierella, P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Revista Universidades. Pp. 51-62, Vol LXV, No. 60, Abril-junio 2014, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.*

Rascovan, S. (Comp.) (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.

Red Unci. (s/f). Red de Universidades con carreras de Informática. <http://redunci.info.unlp.edu.ar/>

Secretaria de Políticas Universitarias (2020). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf

Smukler, A. (2012). Continuar el camino. Cincuenta años de computación en Argentina. *Revista de tecnología e informática histórica. Vol. 2 No. 1. pp. 17-35.*

Universidad Nacional de Río Negro (2016). Memoria Académica 2015. Viedma, Río Negro: UNRN. <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-366-memoria2015.pdf>

Universidad Nacional de Río Negro (2015). Informe Autoevaluación institucional UNRN (2009-2015). Viedma, Río Negro: UNRN. <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/30-214-autoevaluacion-institucional-2009-2015.pdf>

Universidad Nacional de Río Negro (2015). Informe Autoevaluación Sede Atlántica UNRN (2009-2015). Viedma, Río Negro: UNRN. https://www.unrn.edu.ar/downloads/evaluacion-institucional/AUTOEVALUACION_SEDE_ATLANTICA.pdf

Universidad Nacional de Río Negro (2019). Anuario 2018. Información estadística 2009-2018. Viedma, Río

Negro: Oficina de Aseguramiento de la Calidad. <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-693-anuario-unrn-2078-web.pdf>

Universidad Nacional de Río Negro (2020): Memoria Académica 2019. Viedma, Río Negro: UNRN. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5355>

Veleida, A. (2008). Relación con el conocimiento en el aprendizaje matemático: una contribución a la reflexión didáctica sobre las practicas educativas. *Revista Brasileira de Educação* v.13 n.37. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100013>

Vercellino, S. (2014). La relación con el saber: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(11),1-8. http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_6Vercellino_Relacion.pdf

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

Vercellino, S. (2017). Directora 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.

Vercellino, S. (Comp) (2018). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Viedma: Editorial UNRN.

Vercellino, S., Goin, M., Gibelli, T., Gallo, A., Chironi, J., Henriquez Acosta, M., Morales, A., y Mischia, B. (2019). Informe Técnico: caracterizaciones ingresantes a carreras de Ciencias Aplicadas UNRN Cohorte 2018. Proyecto de investigación PI 40-C-581.

Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. [Tesis doctoral Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades Doctorado en Ciencias de la Educación].

NORMATIVAS

Ley de Educación Superior N° 24.521/ 95 [en línea]. Boletín Oficial 10/08/1995.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 [en línea]. Boletín Oficial 28/12/2006.

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Resolución Ministerio de Educación N° 786/ 2009 [en línea]. Boletín Oficial 04/06/2009.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/154121/texact.htm>

Estatuto Universidad Nacional de Río Negro. [en línea].

<https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/115-286-estatuto--de-la-universidad--nacional--de-rio-negro.pdf>

Resolución UNRN N° 49. 06/08/2008. Determina el dictado de la carrera de Licenciatura en Sistemas en la Sede Atlántica de la UNRN.

Resolución Ministerio de Educación N° 168/2011. Otorga reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de Técnico Universitario en Programación que expide la UNRN.

Resolución Ministerio de Educación N° 198/2015. Otorga reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional por el plazo de tres (3) años, al título de Licenciado en Sistemas que expide la UNRN.

Anexos

Anexo I - Tabla

Anexo II – Instrumentos utilizados

Anexo III – Base de datos generada a partir de la encuesta (en planilla aparte)

Anexo IV – Balances del Saber

Anexo V – Registros de entrevistas

Anexo VI – Programas curriculares de asignaturas de primer año

Se adjuntan anexos en documento único en formato PDF, a excepción del anexo III en planilla de cálculo.