



3. Universidad e ingresantes: (des)encuentros en la relación con el saber.

Soledad Vercellino¹, Juan Manuel Chironi¹, Tatiana Gibelli¹, Martín Goin¹, Misischia, Bibiana¹
¹Universidad Nacional de Río Negro. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad.
Río Negro, Argentina.

{[svercellino](mailto:svercellino@unrn.edu.ar), [jmchironi](mailto:jmchironi@unrn.edu.ar), [tgibelli](mailto:tgibelli@unrn.edu.ar), [mgoi](mailto:mgoi@unrn.edu.ar), [bmisischia](mailto:bmisischia@unrn.edu.ar)}@unrn.edu.ar

Resumen. En esta comunicación presentaremos algunas claves de análisis de la problemática del ingreso a la universidad argentina. A tal fin, en primer lugar se justificará y fundamentará como el ingreso a la universidad se ha convertido en un problema político y académico, luego, a partir de algunos resultados de una investigación que desarrollamos en la Universidad Nacional de Río Negro que dan cuenta de esta problemática, sostendremos que la trabajar la hipótesis de ciertos desencuentro entre las relaciones con el saber que promueve la universidad y la que los nuevos inscriptos a la misma consideran relevantes resulta una vía explicativa fértil para la comprensión de esta problemática.

Palabras Clave: Relación con el saber, Ingreso a la Universidad, Ingresantes.



Introducción

En Argentina, la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 22% en la década 2004-2014. Ello ha redundado en una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica correspondiendo al 54,5% de los jóvenes entre 18 y 24 años en el año 2015, ascendiendo al 38% la tasa bruta universitaria¹.

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte ha promovido la democratización de la universidad, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos. Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redonda necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran y las altísimas cifras de deserción en el primer año de las carreras universitarias denuncian que el acceso irrestricto – característica distintiva de la universidad argentina - por sí solo, no es suficiente.

En esta comunicación presentaremos algunas claves de análisis de la problemática del ingreso a la universidad argentina. A tal fin, en primer lugar se justificará y fundamentará como el ingreso a la universidad se ha convertido en un problema político y académico, luego, a partir de algunos resultados de una investigación que desarrollamos en la Universidad Nacional de Río Negro que dan cuenta de esta problemática, sostendremos que la trabajar la hipótesis de ciertos desencuentro entre las relaciones con el saber que promueve la universidad y la que los nuevos inscriptos a la misma consideran relevantes resulta una vía explicativa fértil para la comprensión de esta problemática.

El ingreso a la universidad como problema político y académico.

En los últimos 10 años las universidades nacionales y las políticas de nivel superior asumen que problematizar la temática del ingreso a la universidad implica trascender el indicador de acceso, para pensar en cómo la institución toda acompaña al estudiante que llega y asegura su permanencia y logros de aprendizaje. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional. En ese marco las instituciones generan diversas estrategias: desde sistemas de apoyo al estudiante (becas, tutorías) hasta dispositivos de enseñanza- aprendizaje que previos al inicio del ciclo académico o en los meses iniciales que los estudiantes deben cumplimentar y que se transforman – de hecho- en sistemas de admisión (Pérez Rasetti y Marquez, 2015; Lamarra et al, 2018, Nicolletti, 2010 y Juarrós, 2006).

Así, recientes estudios indican que el 62% de las universidades nacionales han incorporado sistemas de admisión no directos, en los que se requiere del cursado y /o aprobación de actividades previo al ingreso efectivo a la carrera universitaria. Tales sistemas son heterogéneos en sus objetivos y diseño, los más comunes son las propuestas de articulación con el nivel medio, socialización, orientación y nivelación de los ingresantes. Fernández Lamarra et al (2018), clasifica estos sistemas de acceso en dos grandes grupos, la admisión sin exámenes, en los que todos los estudiantes que efectúan el correspondiente trámite administrativo de inscripción tienen acceso a la institución aun cuando deban tomar cursos obligatorios u optativos o cumplir con otras instancias internas, por ejemplo, tutorías, o ninguna de ellas y la admisión con exámenes, en las que el acceso a las instituciones se produce luego de la aprobación de algún tipo de instancia evaluativa. Los cursos se caracterizan por combinar asignaturas vinculadas con la carrera elegida y cursos de ambientación universitaria, con fuerte primacía de los cursos de formación general (Lamarra et al, 2018)

Los análisis de los tipos de sistemas de admisión permiten visibilizar “la discusión acerca de la educación superior como derecho o como privilegio, es decir, si estos requisitos exigibles se materializan en la sola acreditación de la aprobación del nivel medio o si estos requisitos exigibles se materializan en la superación de determinados dispositivos de selección” (Juarrós, 2006, p.3). No obstante ello, en el caso de las universidades con sistemas de admisión irrestricto, la literatura da cuenta de los procesos de selectividad social que operan en el período de transición entre el nivel medio y la educación superior (Gluz et al 2011)

¹ Una versión preliminar de esta comunicación fue presentada en: Vercellino, S. y Bohoslavsky, P. University and new students: (dis)agreements in the relations with knowledge. Artículo aprobado para ser publicado en Dossier Temático de la Revista Academia, Universidad de Patras (<http://academia.lis.upatras.gr>). Enero 2020 (n° 18).

Este vasto campo de problemas que constituye el ingreso y tránsito por el primer año de los estudios universitarios ha ingresado a la agenda de la investigación educativa dando lugar a abundante literatura que explora esa problemática (Baldino et al, 2016; Carli, 2012; Carlino 2003a, 2003b; Chiecher, Ficco, Paoloni, García, 2016; Convert, 2005; Coschiza, Martín Fernández, Gapel, Nieves y Ruiz, 2016; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019; Di Gresia, Porto y Ripani, 2002; Fazio, 2004; Fernández Lamarra, Perez Centeno, Marquina y Aiello, 2018; Formia, Lanzarini y Hasperué, 2013; García de Fanelli, 2018; García de Fanelli, Adrogué, 2015; Gluz, 2011; Gluz, Grandolfi, 2010; Gvirtz y Camou, 2009; Kisilevsky y Veleda, 2002; Kisilevsky, 2005; Linne, 2018; Marquina, 2011; Ortega, 1996; Parrino, 2014; Porcel, Dapozo y López, 2010; Porto y Di Gresia, 2001; Said Rucker, Chiapello, Espíndola de Markowsky, 2009;). 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 las características o condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes como factores del éxito o fracaso o en sus déficits: falta de conocimientos previos, de cierto capital cultural necesario, de motivación, de referencias familiares, en la apropiación de los códigos de la educación superior (lingüísticos, institucionales), de hábitos de estudio, de tiempo, de claridad vocacional, de información sobre el funcionamiento de la universidad, etc.

Un corpus de trabajos focaliza en los dispositivos generados para la admisión de los estudiantes, sus alcances, limitaciones y efectos (Pérez Rasetti y Márquez, Fernández Lamarra, 2018; García de Fanelli, Adrogué, 2015; García de Fanelli, 2015; Marquina, 2011; Gluz, Grandolfi, 2010; De Gatica, Bort, Romero, Gatica, 2019, entre otras). Otros factores organizacionales indagados son las políticas académicas, los planes de estudios y los recursos humanos, equipamientos e infraestructura, financieros y de gestión (García de Fanelli, 2014). Finalmente el papel de los docentes y la vinculación de esta figura con la problemática del ingreso son abordadas por Ezcurra (2004), De Gatica, Bort, Romero, Gatica (2019), Marquina (2011) y Pierella (2014), entre otros. Entre quienes focalizan en las condiciones de enseñanza cabe destacar el aporte de las investigaciones sobre alfabetización académica, las que contribuyeron a mostrar la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje del discurso disciplinar y académico (Carlino 2003a, 2003b).

Nuestra investigación.

La Universidad Nacional de Río Negro, ubicada en la Patagonia Norte de Argentina y en donde nos desempeñamos como docentes, no es ajena al fenómeno arriba descrito. En su Memoria 2015, la institución reconoce como una de las “situaciones que fueron puntos de inflexión u obstáculos, según se mire, para la universidad [...]: el desempeño de los estudiantes en el primer año de estudio [que] continúa siendo deficitario. Más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios” (UNRN, 2016, p.11). Es por ello que desde el año 2017 desarrollamos un proyecto de investigación cuyo objetivo general es contribuir al conocimiento sobre los ingresantes a la UNRN y su relación con el saber universitario. Son sus objetivos específicos caracterizar en términos socioeducativos a los ingresantes e identificar qué tipo de actividades intelectuales son demandadas a los ingresantes y a cuáles estos adjudican mayor significancia.

La investigación toma como unidad de análisis a la relación con el saber de los ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN².

En la UNRN se dictan 18 carreras de la rama de las ciencias aplicadas, distribuidas en las tres Sedes de la UNRN (Atlántica, Alto Valle y Valle Medio y Andina) y localizadas en 8 localidades de la provincia de Río Negro. 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. Según datos de la UNRN (2019), en el año 2018 dichas carreras tuvieron 1131 ingresantes.

Esta investigación focaliza en los ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas. Lo hace por la relevancia cuantitativa que dichas carreras tienen en el sistema universitario Argentino y en la UNRN y por su significatividad cualitativa: son carreras que transmiten saberes tecnológicos con las consiguientes particularidades

² Por ingresante se entiende a aquellos sujetos que cumplimentan los requisitos de inscripción a alguna de esas carreras y se inscriben en al menos una comisión. La calidad de ingresante o nuevo inscripto finaliza cuando el estudiante se inscribe, al finalizar su primer año o ciclo académico, en el sistema de gestión de estudiantes de la universidad a una asignatura, sea esta de primer año (recursante) o del segundo año del plan de estudios.

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 de la región.

La investigación que realizamos combina muestras de representatividad estadística con otras de tipo intencional y teóricas y se organiza en tres estudios. En esta comunicación daremos cuenta de los resultados de los dos primeros, por encontrarnos recolectando los datos del tercero.

Estudio N° 1: Encuesta al universo de ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la UNRN. Este estudio se propuso como objetivo caracterizar a los ingresantes, conocer su procedencia social objetiva: datos personales (con especial atención a la dimensión de género), datos socioeconómicos y educativo-culturales de sus familias y entornos próximos, trayectoria escolar previa, entre otros indicadores. Más allá del aporte de este primer estudio en sí mismo, el mismo resultó necesario para tener datos de referencia sobre la posición social objetiva (Charlot, 2008b) de los ingresantes, que permitirá tomar decisiones de muestreo en los estudios subsiguientes y sirve de referencia para la lectura de los resultados. El cuestionario fue implementado en todas las carreras de ciencias aplicadas que se dictan en las tres Sedes de la UNRN, bajo modalidad presencial. Para el análisis de los datos se utiliza el software de paquete estadísticos INFOSTAT.

Estudio N° 2: el mismo buscó identificar a que tipo las actividades intelectuales que son demandadas a los ingresantes en las carreras de ciencias aplicadas y a cuáles éstos adjudican mayor significancia. Para cumplimentar ese objetivo fue necesario recurrir a múltiples fuentes y técnicas de recolección de datos. En primer lugar se analizaron los planes de estudios de las carreras implicadas, con especial énfasis en las materias del primer año. También se recuperó la narrativa de los-as estudiantes a través de la “balance de saber” (Charlot, 2008 b). Esta técnica supone solicitar a los alumnos narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, que proporciona información valiosa de lo que para los estudiantes tiene sentido. Esto lo realizan mediante evocaciones, las cuales deben ser interpretadas por el investigador. Esta técnica fue aplicada a una muestra estadísticamente representativa del universo de ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN, la que se estima no menor al 25% de los ingresantes.

3.1. Caracterización de los ingresantes.

En el marco del Estudio 1 se diseñó e implementó una encuesta. El instrumento diseñado se organiza en tres bloques: a) Bloque Sociodemográfico y Económico, que contiene 43 preguntas; b)- Bloque Académico-Educativo-Cultural, con 35 ítems a indagar y c) Bloque s/ vínculo con la Universidad y la carrera y autopercepción como estudiante, compuesto por 05 preguntas.

Las encuesta contiene preguntas abiertas, cerradas y de escalas y se ha realizado considerando instrumentos afines o los propuestos por la literatura en la materia para su comparabilidad y la ficha de ingreso a la UNRN para su potencial transferencia y aplicabilidad.

Su aplicación requirió realizar contactos con autoridades de Sedes, Escuelas y Carreras de las tres Sedes de la UNRN. Las encuestas fueron relevadas entre los meses de mayo/junio del 2018 y se aplicaron a estudiantes presentes en la clase de alguna de las asignaturas de primer año. La selección de la asignatura se realizó de acuerdo con los Directores de Carrera y/o de Escuela, según el caso, considerando como criterio aquellas en las que había un número mayor de ingresantes asistiendo a la misma. La encuesta fue de autoadministración con asistencia /asesoramiento de integrantes del equipo de investigación y se realizó en el horario y espacio de las clases.

Se relevaron 407 encuestas. Según datos aportados por la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la UNRN (OAC), al iniciarse el 2do cuatrimestre en el mes de agosto, 499 ingresantes a las carreras en estudio registraban algún tipo de actividad académica en el Sistema de Información Universitario (SIU) Guaraní (es decir, eran nuevos inscriptos al segundo cuatrimestre). Esto indica que la población encuestada equivale al 81,46% de los estudiantes que registraban actividad académica al iniciarse el segundo cuatrimestre del 2018.

El 52% de los nuevos inscriptos a carreras de ciencias aplicadas de la UNRN que fueron encuestados en este estudio son varones, en contraposición a la tendencia nacional, donde la matrícula de mujeres ingresantes a la universidad (nuevas inscritas) asciende al 57,5% (DNPeIU –SPU, 2016) y a los guarismos de la UNRN donde, según datos publicados en la Memoria Institucional 2017, las nuevas inscritas mujeres llegan al 56% de la matrícula. No obstante ello, al discriminar por carreras, se advierte un grupo de estas que cuya matrícula encuestada está fuertemente feminizadas y otro grupo, con matrícula preponderantemente masculina. Así, en las carreras vinculadas a la alimentación, el diseño y el ambiente, completaron las encuestas un alto porcentaje de mujeres (entre el 100% y el 53%, según la carrera). Mientras que en las del campo de la industria, los hidrocarburos, las telecomunicaciones, sistemas y la electrónica, la participación de las mujeres es marginal.

El 34% se encuentra en la edad teórica del ingreso (18-19) y el 76% va entre los 18 y los 24 años. La media

se ubica en los 22.9 años, con una dispersión de moderada- alta, registrándose casos extremos de hasta 66 años.

Solo el 3% de los encuestados se declara inmigrante, con un promedio de 18 años de residencia en la Argentina. También un 3% de los encuestados se reconoce descendiente de algún pueblo indígena (originario) y sólo el 1% dice pertenecer a una comunidad y/o grupo originario. Sólo el 2% de los encuestados declaran tener alguna discapacidad (monorenal, disminución visual, Síndrome de Down, Hipoacusia).

EL 92,71 % son solteros. Sólo el 6,73% tiene hijos y el 0.86% está en situación de embarazo.

En relación a la vivienda, más de la mitad (el 55,56%) refiere vivir en el domicilio materno/paterno, mientras que un 18,77 % lo hace en domicilio propio.

El 64% de lxs estudiantes tienen algún tipo de cobertura de salud y el 28% afirma no tenerla. El 35% cuenta con obra social, el 28% con un obra social prepaga ya sea por obra social o por pago voluntario y el 1% con algún programa estatal. Si se comparan estos datos con los correspondientes al Censo Nacional (INDEC, 2010) de la provincia de Río Negro, para la población entre 15 y 29 años, encontramos que la cobertura de salud de los lxs ingresantes a estas carreras supera en 10 puntos porcentuales los guarismos de la población provincial con cobertura de salud en el 2010 (el 42% de esa franja etaria tenía obra social y el 11% de los censados contaba con un obra social prepaga ya sea por obra social o por pago voluntario). El porcentaje de ingresantes sin cobertura de salud es significativamente menor que el valor poblacional: en el Censo 2010 el 44% no contaba con ningún tipo de cobertura.

En la encuesta el 77% responde que el padre está ocupado mientras que el 60% indica que la madre trabaja. Una porción significativa de los ingresantes (60%) se encuentra incurso en algún tipo de actividad laboral. En la sección relativa a las fuentes de ingreso, el 14% estudiantes respondieron que eran usuarios de algún tipo de beca (programa de la UNRN, del Ministerio de Educación de la Nación, Provincial, Municipal, Progresar y otras becas) lo que representa un 14% de la población encuestada.

El 55% de lxs encuestados son egresados de escuelas secundarias estatales, un 29% de escuelas de gestión social y un 16% de escuelas privadas. Cabe aclarar que en el año 2017, el 76,85% de los estudiantes de 5to y 6to año de nivel secundario asistía a escuelas de gestión estatal. Estos datos podrían indicar que el número de estudiantes del sistema secundario estatal que siguen estudios universitarios es mucho menor que los del sistema no estatal. El número de estudiantes que proviene de la educación secundaria de adultos es marginal (2%), aun cuando en la provincia el 19,5% de los estudiantes matriculados asisten a la secundaria de adultos (no hay datos oficiales de graduación)

La mayoría (81%) ha tenido trayectorias escolares normalizadas, sin registrar repitencias.

El 34% de los ingresantes (127 estudiantes) han cursado otros estudios superiores. De ellos el 75% (95 estudiantes) había abandonado esos estudios, el 21% (27 ingresantes) los había culminado y el 3% (4 estudiantes) continuaba estudiando. El 76% había desarrollado estos estudios en instituciones estatales, de tipo universitario (72%) y un 34% en carreras del área de las ciencias aplicadas.

Si comparamos estos resultados con los factores que la literatura establece como predictores de fracaso en la universidad (Porto y Di Gresia, 2001; Di Gresia et al. 2002; Fazio, 2004; Said Rucker; Chiapello; Espíndola de Markowsky; 2009; García de Fanelli, 2014; Coschiza, Martín Fernández, Gapel, Nievas y Ruiz, 2016) , advertimos que el estudiante modal cuenta con condiciones favorables para el tránsito por el primer año: es joven, soltero-a, sin hijos, con trayectorias escolares previas normalizadas, sin necesidades básicas insatisfechas, con padres con educación secundaria e incluso terciaria.

Al indagar su historia como aprendientes, la mayoría señala no haber recibido apoyos (85%) durante su escolaridad previa. Los apoyos sí consignados son becas (48%), clases particulares (40%) y un 10% indica ha recibido apoyo de amigos y familiares. Resulta curioso que no se registre apoyos escolares provenientes de las propias instituciones educativas, sino que estén ubicados en actores externos.

En promedio dicen estudiar poco más de dos horas diarias, a la noche (38,3%), mañana (36%) y tarde (34,8%). Estudian fundamentalmente solos (83,5%) e internet es el principal recurso (80,1%), seguido por libros (63,9%), apuntes (52,5%), grabaciones de clases (6,5%) y revistas (3,5). El resumen es la principal técnica de estudio (76,5%), seguida de la toma de apuntes (52,5%), el subrayado (44,3%) y los mapas conceptuales (25%).

El 50 % de los estudiantes dedican, al menos, 1 hora por día, en promedio, para estudiar o realizar trabajos prácticos domiciliarios, esto supera el 43,5% que lo hace según un estudio sobre ingresantes del CBC de la UBA .La mayoría no habla con sus docentes fuera de clase. El 50,08% pasa más de 6 hs por semana usando redes sociales. Casi el 22% lo hace más de 16 hs por semana. El 55,85% no trabaja (en UBA no lo hace el 63,1%), y el 13,9% trabaja más de 4 horas por día (en lo hace el 12,8%). El 58,39% no dedica tiempo a actividades gremiales estudiantiles, y sólo el 4,74% le dedica más de 10 horas por semana.

El 44,55% de los estudiantes practica al menos 3 horas o más, por semana, algún deporte, al igual que los

estudiantes ingresantes del CBC de la UBA. El 58% de lxs estudiantes dedican entre 1 y 5 hs horas por semana a tareas de mantenimiento del hogar, y el 33% más de 6 horas por semana. Mientras que el 75% dedica menos de una hora por semana en el cuidado de algún miembro de la familia. El 36% dedica entre 1 y 5 horas por semana en apoyo en tareas escolares de algún miembro de la familia.

Cerca del 30 % señala se aburrió frecuentemente en clase, y aproximadamente el 40% se durmió alguna vez en clase. Estos números resultan llamativos, aunque no presentan diferencias con otros estudios o entre géneros. También se destacan en cuanto al campo de lo anímico que cerca del 50% de los hombres y el 65% de las mujeres refieren haberse sentido deprimidos en el año anterior, destacándose que el 24 % de las mujeres refiere haberse sentido deprimida frecuentemente. En cuanto a sentirse abrumado la diferencia entre géneros es aún más marcada, señalando que el 38% de las mujeres respondieron que se sintieron abrumadas frecuentemente el año anterior mientras que los hombres lo hicieron en un 17%. Frente a estos datos el 90 % de los hombres y el 82% de las mujeres refirieron no haber asistido a un servicio de salud mental.

Al ser consultaron por los factores que incidieron en la elección de la carrera, la mayor frecuencia de respuestas se agrupa en torno al interés que despierta la actividad profesional y laboral que habilita la carrera; a cuestiones vocacionales; por el tipo de materias del plan de estudio; por la autopercepción de ser bueno/a en las asignaturas vinculadas al campo disciplinar; influencia de la familia y por la posibilidad de producir cambios en la sociedad. En un segundo orden quedan relegadas motivaciones tales como publicidad, influencia de amigos, azar, entre otros.

3.2. El análisis de las definiciones curriculares: saberes y actividades cognitivas que se demandan

Se analizaron los currículums de las carreras de Ciencias Aplicadas. En Argentina el diseño curricular sigue sujeto a la denominación convencional de “Plan de estudios” o “Programa”. Siendo la Programación aquella instancia institucional-política para la selección, organización, distribución y transmisión de saberes (Que se enseña), así como el modo el tipo de enseñanza (Cómo se enseña). La misma se plasma en un documento escrito en forma de proyecto o programa detallado de enseñanza que tiene como finalidad desarrollar en los estudiantes alcances y competencias profesionales específicas, es decir, en ese documento se explicitan ciertas relaciones con el saber que serán promovidas.

Un análisis de las asignaturas previstas para el primer año en estas carreras permite clasificarlas en cuatro grandes grupos:

- Asignaturas del campo de las ciencias básicas (Matemáticas, Física, Química, Biología).
- Asignaturas del campo de las ciencias aplicadas (Hidráulica, Mecánica, Economía y Administración Petrolera).
- Asignaturas de introducción a la disciplina.
- Asignaturas instrumentales (Escritura y Lectura Académica, Resolución de Problemas, idioma extranjero: inglés, Sistemas de representación).

La distribución de dichas asignaturas no es armónica, tal se advierte en el Grafico N° 1:

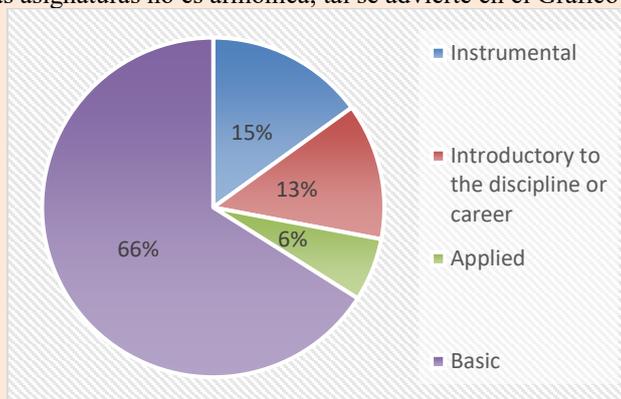


Fig. 1. Distribución de las asignaturas en el primer año de las carreras de Ciencias Aplicadas. Fuente: elaboración propia.

Como se advierte el ingreso a la universidad en estas carreras implica encontrarse prioritariamente con saberes de las ciencias básicas, las que demandan actividades cognoscitivas de objetivación- denominación, y racionalización. Todas las carreras prevén saberes de las ciencias básicas, en un rango que va de 08 materias de este tipo (Ing. en Alimentos y Biotecnología), a 02 (Sistemas y Tec. en Mantenimiento Industrial).

La mayoría de las carreras proponen al menos una materia introductoria a la disciplina y otras de tipo instrumental. Se reconoce de esta manera que la formación debe incluir el dominio de ciertas actividades: lectura y escritura académica, formas de representación propias de la disciplina, manejo de un idioma extranjero. Por su parte, las introducciones a la disciplina implican reconocer que ingresar a la carrera universitaria es ingresar a cierta forma de vincularse con el mundo, a un dispositivo relacional, a una matriz de compromisos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, éticos, estéticos y políticos compartidos, a un particular modo de uso del lenguaje, y a cierto modo de problematización.

3.3. Saberes y actividades cognitivas que los estudiantes consideran relevantes

Finalmente indagamos que saberes y aprendizajes los-as alumnos-as evocan como significativos, a que lugares refieren estos aprendizajes y a quiénes identifican como agentes de los mismos.

Tal indagación se ha realizado, como ya hemos descrito, a través de una técnica desarrollada por al ESCOL (Charlot, 2009) denominada balances de saber. La misma consiste en solicitar a los-as alumnos-as un relato escrito o, en el caso de los alumnos aún no alfabetizados una expresión gráfica que se acompaña de un relato oral, en el que realicen un recuento de sus aprendizajes. ¿Qué han aprendido? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante? ¿Qué estas esperando aprenderá ahora? Se accede de esa manera a lo que los sujetos dicen haber aprendido o tienen expectativas de aprender en el momento en que le planteamos la pregunta y en las condiciones en que la cuestión es planteada.

Se realizaron 105 balances de saber.

Como resultados encontramos que los estudiantes identifican a las figuras familiares (familia en general, padre, madre, hermanos) como los enseñantes fundamentales. Las figuras del sistema educativo (docentes y compañeros) son señalados por menos de una cuarta parte de los estudiantes. En contrapartida, las instituciones educativas (desde el nivel inicial hasta la universidad) son indicadas por la mitad de los balances de saber cómo el lugar de enseñanza por excelencia.

Al ser consultados por el inventario de aprendizajes de su vida y sobre aquellos que consideran más importantes insiste la referencia a aprendizajes relacionales, tanto referidos a la relación a la autoridad y las normas, la relación con sus pares y la relación con sí 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). Destacan haber aprendido a vincularse con docentes y pares, a soportar a los otros, a manejar las frustraciones, a ser solidarios, comprensivos, a conocerse a sí mismo. Se trata de dominar una relación: la de sí consigo, la relación de sí con otros, y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa. Se ponen en juego acciones tendientes a regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí mismo. “El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto” (Charlot, 2008a, p.116). Aquí el producto del aprendizaje no puede ser autonomizado, separado de la relación en situación, no obstante, todo el discurso ético- moral y cívico- político (que impregna fuertemente el campo educativo) supone un esfuerzo por, a partir de una posición reflexiva, enunciar bajo forma de principios, de reglas ese dominio relacional.

Sorprende la baja frecuencia en la selección de aprendizajes intelectuales o académicos durante su trayectoria escolar previa.

Ahora bien, al ser consultados sobre qué esperan aprender en esta etapa universitaria, se subvierte la jerarquía de esos aprendizajes, siendo hegemónica la selección de aprendizajes intelectuales o académicos, seguidos de los aprendizajes relacionales y finalmente los vinculados al a vida cotidiana.

Entre los aprendizajes intelectuales y académicos destacados, se priorizan expresiones genéricas y tautológicas (“muchas cosas”, “todo”) También se señalan: estrategias metodológicas y de aprendizaje (organizarse, estudiar, tomar decisiones), capacidades vinculadas a la carrera, contenidos de las carrera, aprendizajes normativos (“ser un buen estudiante, ser un buen profesional”), entrenamiento para el trabajo, etc.

Los estudiantes esperan aprender a manera dispositivos relacionales fundamentalmente vinculados a la relación con sí mismos: a ser buenas personas, a vivir la vida de la mejor manera, etc. En menor medida refieren a aprendizajes vinculados a la autoridad y las normativas y a los vínculos con los pares, que sí tienen una preponderancia en los aprendizajes previos.

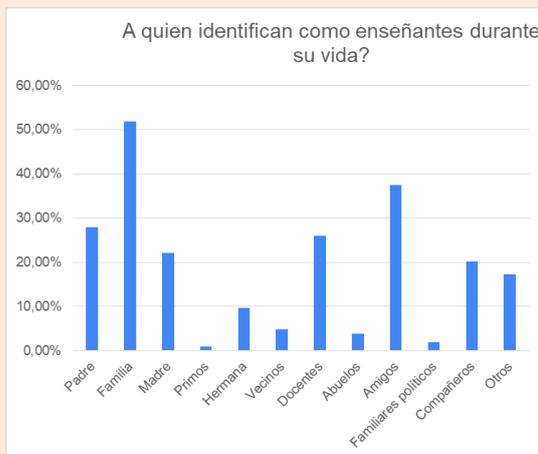


Fig 2: Personas a quienes los estudiantes identifican como enseñantes

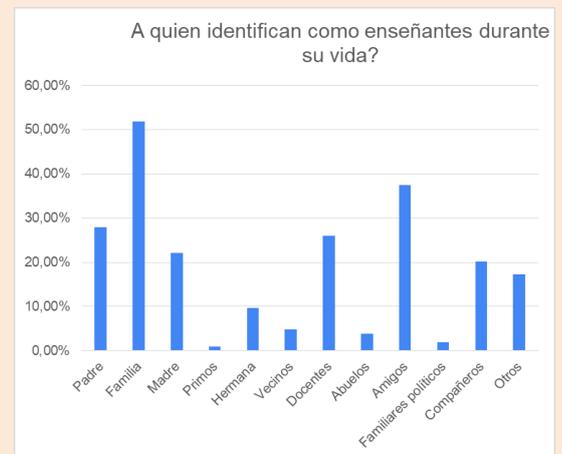


Fig. 3: Lugares dónde se aprende.

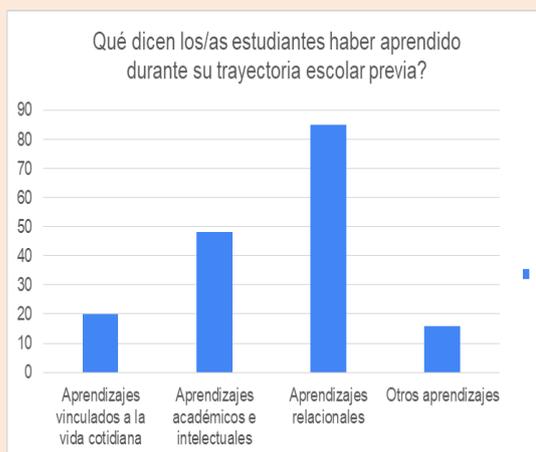


Fig. 4 Lo que estudiantes dicen haber aprendido

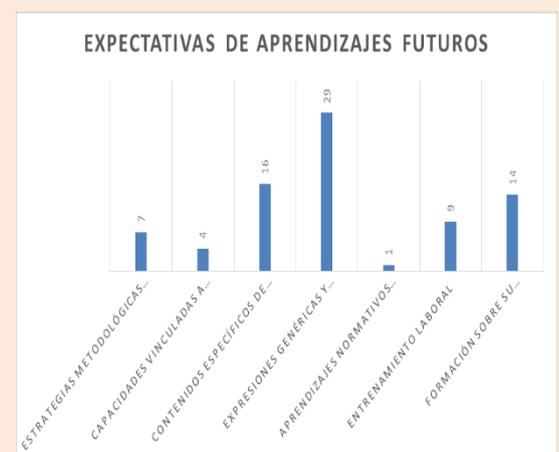


Fig. 5 Lo que estudiantes esperan aprender.

Conclusiones

A lo largo de este escrito, a partir de la revisión de la potente literatura generada en torno a la problemática del ingreso a la universidad y de los datos arrojados por nuestras propias investigaciones, hemos presentado argumentos que permiten sostener que la multidimensionalidad del problema del ingreso no puede ser explicado recurriendo solo a factores o características de los estudiantes ni las de los dispositivos institucionales.

El ingreso a la universidad pone en juego diversidad de saberes, que se presentan como contenidos intelectuales objetivados pero también como modos de dominio de actividad y de forma de relacionarse con los otros. Supone un momento crítico que interpela tanto al sujeto aprendiente en tal condición como a los enseñantes en sus propuestas.

Las diferencias entre los aprendizajes que se ofrecen y priorizan en el primer año y que hemos relevado a partir de los análisis de los planes de estudio, de los aprendizajes construidos en su historia como aprendientes por los ingresantes, cuyos rastros aparecen tanto en algunas respuestas de las encuestas como en los balances de saber y los aprendizajes que esperan aprender en la universidad, dan cuenta de cierto desencuentro. Desencuentro entre las actividades intelectuales privilegiadas por el ámbito académico y las movilizadas por los alumnos, o las que éstos adjudican más relevancia a partir de su historia vital y escolar previa.



Reafirmamos la potencia de abordar el problema del ingreso a la universidad a partir del análisis de las vicisitudes de los procesos de aprendizajes de los ingresantes profundizando el estudio de una noción que ha comenzado a expandirse en el campo de las ciencias humanas, y que resulta fértil a la comprensión de dicho fenómeno: la relación del alumno con el saber (Charlot, 2006, 2008, 2016; Beillerot, Blanchard Laville, 1998, Vercellino, 2014, Vercellino, et al, 2015).

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, 2006: 51). Supone, asimismo, 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.

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, 2008:105). Y que tal sentido deviene de la articulación que el sujeto genera entre esos saberes con los que ha aprendido a lo largo de su escolaridad previa y en la vida cotidiana, con las relaciones mantenidas con los otros en la situación de aprendizaje y con las formas en que se modifica la imagen de sí (dimensión identitaria), como aprendiente.

Es por ello que en estos momentos nos encontramos trabajando en estrategias de reconstrucción de los procesos singulares de relación con el saber de los ingresantes a carreras de ciencias aplicadas, focalizando en aquellos que registran éxitos o fracasos paradójales.

Pero ese será tema de otra comunicación.

Referencias

- Baldino, G., Lanzarini, y L. C., Charnelli, M. E. (2016). Análisis del avance académico de alumnos universitarios. In XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016).
- Beillerot, J., Laville, C. B., y Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Paidós.
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, JM (Coord.)(2016). Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique. Integración y Conocimiento, 7(1)
- Camou, A. (2009). Introducción. En Gvirtz, S.; Camou, A.(Coords.) La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad–estado. Buenos Aires: Granica.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 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.
- Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008a). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008b). El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable. In conferencia del Doctor Bernard Charlot. Recuperada de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf Consultado en octubre de 2019. (Vol. 23).
- Charlot, B. (2009). Juventud y educación: Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 5-16.
- Chiecher, A. C., Ficco, C. R., Paoloni, P. V., & García, G. A. (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. *Revista Observatório*, 2(2), 301-326.
- Chiroleu, A. (1998). Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas. *Educação & Sociedade, Educ. Soc*, 19, 62.



VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y
Permanencia en Carreras Científico - Tecnológicas



- Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educacao em Revista*, (34).
- Convert, B. (2005). Dossier Redcom: Las carreras científicas en Europa: oportunidad para la FP-Europa y la crisis de vocaciones científicas. *Revista Europea de Formación Profesional*, (35), 8-12.
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E., & Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., & De Gatica, N. P. (2019). La formación en el ingreso a la universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*.
- Parrino, M. (2014). Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria. *Revista argentina de educación superior*, (8), 39-61.
- Di Gresia, L. M., Porto, A., y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. *Documentos de Trabajo*.
- Fazio, M. V. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos (10). *Documento de Trabajo*.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., y Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional.
- Formia, S., Lanzarini, L. C., & Hasperué, W. (2013). Caracterización de la deserción universitaria en la UNRN utilizando minería de datos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (11), 92-98.
- Furno, G., Koegel, L. H., & Sagristá, R. (2000). Curso de nivelación 2000. Relación entre características de los ingresantes a la lic. en economía y su desempeño en matemática.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García de Fanelli, A., Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106.
- García de Fanelli, A. (2018). Educación Superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*.
- García de Fanelli, A. M. G., & Adrogué, C. (2019). Equity in access and graduation in higher education: Reflections from the Southern Cone. *Education policy analysis archives*. 27. 96.
- Gluz, N., & Grandoli, M. E. (2010). Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad.
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de 'ingresos'. N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*, 231-239. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. INDEC. Resultados del Censo Nacional de Población 2010, recuperado de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-1-Censo-2010> el 30 de setiembre de 2016
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Kisilevsky, M. (2005). La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. Biber, Graciela (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 33-40.
- Laino, D. L. (2015). Algunas particularidades psicosociales en alumnos universitarios según carrera y universidad elegidas. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 12(1), 27-39.
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 129-147.



VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y
Permanencia en Carreras Científico - Tecnológicas



Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 63-86.

Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Estadísticas oficiales universitarias*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2016-2017.pdf el 30 de setiembre de 2019.

Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la Universidad Argentina. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2).

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Ariel: Barcelona.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62.

Porcel, E. A., Dapozo, G. N., y López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-21.

Porto, A., & Di Gresia, L. M. (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes.

Said Rücker, P. B. T., Chiapello, J. A., y Espíndola de Markowsky, M. E. (2009). Condicionantes socioeconómicos para la aprobación de la primera asignatura de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 23(4), 185-193.

Stasiejko, H., Pelayo Valente, J. L., y Rodenas, A. N. (2007). Las concepciones de los ingresantes universitarios acerca del estudio en la universidad. In XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Toer, M., Martínez Sameck, P., y Chávez Molina, E. (2003). El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Un inicio de comparación con los estudiantes que ingresan a la educación superior en los EEUU. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Argentina.

Unesco. (2009). Comunicado: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

UNRN (2018). Informe Anual de Estadística, recuperado de https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2429/3/OAC_01_vweb1-11.pdf el 8 de octubre de 2019.

Vercellino, S. (2014). La 'relación con el saber': Revisitando los comienzos del concepto. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 11(1), 2.

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.