

## **Primeros pasos en la educación superior en una universidad del conurbano bonaerense**

**Gustavo Carnelli (UNGS - gcarnelli@campus.ungs.edu.ar)**

**Luis Lorenzo (UNGS - llorenzo@campus.ungs.edu.ar)**

**Luisa Vecino (UNGS - lvecino@campus.ungs.edu.ar)**

### **Resumen**

Enmarcados en un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, exploramos las trayectorias del conjunto de estudiantes ingresantes a dicha institución, que recibe mayoritariamente población proveniente de sectores populares urbanos de sus cercanías. Nos interesa particularmente conocer los primeros pasos como estudiantes universitarios y las formas en que se adaptan a los diversos requerimientos académicos. En este marco analizamos cómo estas adaptaciones se despliegan en función de los dispositivos institucionales existentes, los capitales que portan lxs ingresantes y cómo se constituyen en soportes de la vida en la universidad. El ingreso irrestricto (que establece la ley 27.204 de 2015) se despliega, en nuestro caso, en un territorio donde las familias poseen un acotado capital escolar familiar (en el caso de la UNGS el último censo de estudiantes arrojó que el 80% de sus estudiantes es primera generación de universitarios). En este sentido, ambos aspectos se constituyen como dos dimensiones a considerar, a la vez que supone mirar qué dispositivos institucionales de acompañamiento del ingreso impactan sobre los inicios de las trayectorias de nuestros estudiantes. La UNGS creó el 2019 el *Programa de Acceso y Acompañamiento a estudiantes de pregrado y grado* como forma de ingreso directo. Dentro de estas primeras materias de grado se encuentran los talleres iniciales, que buscan aportar herramientas y modos de trabajos propiamente universitarios a una población ingresante que, como se dijo, no cuenta con capitales específicos de la vida universitaria. En esta ponencia presentamos resultados parciales sobre cómo estos talleres aportan -o no- elementos y herramientas que pueden ser utilizadas en el quehacer universitario en diferentes materias, qué prácticas de docentes valoran y qué expectativas tienen con respecto a la enseñanza en la universidad y qué lecturas hacen con respecto a sus propios procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que la ponderación sobre la tarea en los talleres por parte del estudiantado es heterogénea y se valora positivamente el proceso de “hacerse estudiante” en el paso por los primeros semestres y materias más allá de los resultados; las múltiples herramientas que se reconocen se presentan, en los discursos, de modo superpuesto, contradictorio o solapado.

## **Primeros pasos en la educación superior en una universidad del conurbano bonaerense**

**Gustavo Carnelli (UNGS - gcarnelli@campus.ungs.edu.ar)**

**Luis Lorenzo (UNGS - llorenzo@campus.ungs.edu.ar)**

**Luisa Vecino (UNGS - lvecino@campus.ungs.edu.ar)**

### **1- Introducción**

Las problemáticas relativas a los primeros pasos de lxs ingresantes en la dinámica de la vida universitaria han tomado interés creciente en las investigaciones de educación superior. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento y se inscribe en esa línea. En él buscamos explorar las trayectorias del conjunto de estudiantes ingresantes en dicha universidad. En sus primeros pasos, esta población, mayoritariamente de primera generación de universitarios y proveniente de sectores populares urbanos de cercanía, afronta una serie de dificultades que pueden leerse relacionadas con la distancia entre las demandas de la escuela secundaria y las de los estudios superiores, la adquisición de autonomía propia del quehacer universitario y las diferencias entre capitales culturales y soportes disponibles y esperables.

Es menester remarcar que la Universidad Nacional de General Sarmiento ha prestado especial atención a estos temas. Desde 1995 hasta 2018 ofreció el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), un curso de ingreso común a todas las carreras, como mecanismo de acceso a la universidad con la intención de reducir las brechas y comprender las problemáticas señaladas. La centralidad dada por la institución a la problemática del acceso a la universidad ha dado como resultado, en paralelo a la implementación del curso, el desarrollo de múltiples estudios de distintos equipos de investigación de la UNGS, dentro del campo de la educación y de las didácticas específicas que han sido base, por más de veinte años, de las diversas estrategias tendientes a favorecer el tránsito por el tramo inicial de las carreras (Gluz, 2011; Krichesky, Vernegno y Janjetic; 2020, entre otros).

A partir de los diagnósticos que estos estudios ofrecieron y para dar cumplimiento a la ley 27.204, sancionada en 2015, que establece condiciones no excluyentes para el ingreso al grado, a partir de 2019 la UNGS implementó el *Programa de Acceso y Acompañamiento a estudiantes de pregrado y grado*. Este nuevo programa se diferencia del anterior por proponer el ingreso directo, acompañando al grupo de ingresantes a través de unas materias iniciales en formato taller. Para todas las carreras se incluye el cursado de talleres iniciales (uno de Lectura y Escritura y otro orientado según el campo de conocimiento asociado a la carrera: Ciencias

Exactas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales o Ciencias Humanas). Además, las carreras con más presencia de matemática en su plan de estudios tienen un tercer taller, de Matemática. Para el resto de las carreras está habilitado el cursado de una tercera asignatura, liberada de correlatividades (de las que ya integraban el plan de estudios con anterioridad al Programa de Acceso). Los talleres han sido pensados como una instancia de acompañamiento en el estudio, donde la lectura y la escritura se articulan con el resto de la carrera ofreciendo las herramientas necesarias para afrontar los desafíos que las asignaturas específicas les presentarán a los ingresantes.

El objetivo de nuestra investigación es conocer cómo transitan sus primeros pasos en la vida universitaria quienes ingresan a la UNGS a partir de que comenzó a implementarse el nuevo programa para el acceso. En particular, nos interesa conocer cómo se adaptan a los diversos requerimientos académicos que se les exigen en esta etapa (que circunscribimos al primer y segundo años de cursada). Presentamos aquí resultados parciales sobre cómo estos talleres iniciales les aportan elementos y herramientas que pueden ser utilizadas en el quehacer universitario en diferentes materias, qué prácticas docentes valoran más, qué expectativas tienen con respecto a la enseñanza en la universidad y, por último, qué lecturas hacen en relación a sus propios procesos de aprendizaje.

## **2- Marco teórico y metodológico**

La sociología de la educación, particularmente la vertiente francesa<sup>1</sup>, ha investigado desde mediados de la década del sesenta del siglo pasado, cómo el origen social del estudiantado es una variable a considerar para poder comprender las trayectorias, las dimensiones institucionales y el manejo de la temporalidad del nivel universitario. El pasaje de una universidad de élite a una de masas obligó a reflexionar sobre el habitus con el que cada estudiante ingresa al nivel superior, el tipo y volumen de capital con el que llega y cómo este se ajusta o no al demandado por las instituciones formadoras. Los aportes de la sociología de Bourdieu son innegables en este sentido (Bourdieu, 1987; 1991; Bourdieu y Passeron, 2007). Desde este enfoque, la centralidad está en el arbitrario cultural, en tanto recorte intencionado de lo culturalmente relevante presentado como universal y legítimo (Bourdieu y Passeron, 1981), también el concepto de habitus, en tanto esquema de acción percepción o estructura estructurante de la personalidad que las instituciones educativas demandan -y aunque no se

---

<sup>1</sup> Se recomienda ver la sistematización de los enfoques teóricos sobre masificación del nivel superior que realizan Martinic y Urzúa Martínez (2021)

explícite es de clase- y el capital cultural familiar (tanto en su forma internalizada, como objetivada e institucionalizada) que los sujetos portan. Todos estos elementos condicionan las trayectorias universitarias de dichos sujetos. También cobra mayor relevancia en una universidad de masas el capital social, en tanto red de relaciones que se capitalizan en determinados momentos (Bourdieu, 2011) y el capital espacial, definido como la capacidad de movimiento e información sobre el territorio, sus recursos y dispositivos (Soldano, 2008), entendiendo que la movilidad se constituye en un recurso que tiene un origen particular y genera determinados efectos (Barthon y Monfroy, 2011).

Sin embargo, en las sociedades contemporáneas, donde el “individuo” posee más centralidad que la “institución” (Castel, 2005 y Dubet, 2006), la ilusión del sujeto que se autosostiene obliga a pensar las trayectorias en una doble dimensión: existencial y social. En este marco, Martuccelli (2007) introduce la noción de *soporte* para dar cuenta de ciertos elementos materiales, simbólicos y afectivos que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo. Le otorgan estabilidad y le permiten sortear diversos momentos, etapas y experiencias de sus ciclos vitales con ciertos apoyos que amortiguan dificultades y brindan elementos de sostén para experiencias nuevas. Los soportes se enlazan heterogéneamente en las diferentes biografías individuales dado que están desigualmente distribuidos entre las personas; por otro lado, pueden ser movilizados consciente y activamente por el sujeto, o bien presentarse de forma no consciente, como efecto de su entramado social. Siguiendo el planteo de Martuccelli (2007), los soportes son de diferente índole y, en la experiencia vital de los sujetos, son más o menos visibles y/o confesables. Los soportes invisibles y los estigmatizantes pueden leerse como contrapuestos, los primeros suelen remitir a soportes legitimados socialmente (los aportes económicos o afectivos de la familia, por ejemplo), los segundos pueden vincularse con una descalificación moral (evidencia del sostén y, por ende, el no sostenimiento de la ilusión del individuo soberano). Este último caso puede estar en relación con alguna política pública de transferencia condicionada de recursos, por ejemplo.

En este marco, en nuestra investigación, la percepción de lxs estudiantes sobre qué es lo que los sostiene en la universidad en los inicios de su tránsito por la institución es clave para reconstruir capitales y soportes y, a partir de ellos, analizar sus trayectorias. Por esto, la estrategia metodológica seleccionada es de tipo cualitativo, con un dispositivo metodológico de recolección de datos basado en entrevistas cara a cara semiestructuradas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) a estudiantes que están cursando su tercer o cuarto semestre en la UNGS. En nuestro trabajo cobra centralidad comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de

los sujetos entrevistados (Mendizábal, 2006), asumiendo el tratamiento de la información que brindan en tanto informantes claves, ya que pueden dar cuenta del modo en que significan las situaciones que cruzan sus vidas (Guber, 2001).

Aplicamos un cuestionario autoadministrado a quienes ingresaron a la UNGS en el primer semestre de 2022. Este cuestionario permitió identificar estudiantes de diferentes carreras, de distinto género, que trabajaban en relación de dependencia o no, con más o menos materias aprobadas, con madres o padres con determinados niveles educativos, entre otras cuestiones. Con las respuestas al cuestionario seleccionamos estudiantes para entrevistar. Nos interesó garantizar variedad de representación en los rubros mencionados. Al momento de este trabajo, hemos entrevistado a catorce estudiantes.

Para el diseño del guión de las entrevistas consideramos las siguientes dimensiones: elección de la universidad y la carrera, la organización del estudio, las estrategias de estudio, las valoraciones y percepciones sobre los aportes de los talleres iniciales a sus trayectorias, la experiencia de estudio durante la pandemia y percepción como estudiante ante los requisitos institucionales. Sobre las dos primeras y la última de las dimensiones detalladas, presentamos avances que pueden verse en Carnelli, Lorenzo y Vecino (2024).

### **3- Análisis de los aportes de los talleres, el rol docente y la percepción del propio proceso de aprendizaje**

#### **3.1 Valoración de los talleres iniciales**

Los talleres iniciales se proponen introducir y acompañar a quienes ingresan en el “hacerse” estudiantes universitarios/as. Uno de los supuestos de partida es que ciertas praxis de lectura y escritura requeridas para la vida universitaria deben practicarse, ejercitarse y hacerse parte de la reflexión sobre el propio proceso de incorporación a la institución. Es por ello que se vuelve central considerar las perspectivas de quienes han cursado los talleres en relación con los aportes brindados por estas asignaturas. En nuestro análisis tuvimos en cuenta tanto lo explícitamente dicho sobre estos espacios, como también toda otra referencia que diera cuenta de esta aportación.

Uno de los elementos que ha sido destacado es el formato taller de las asignaturas que componen este tramo inicial. Si bien hubo quienes reconocieron que, al principio, les daba inseguridad trabajar en grupo para cumplir con lo que se pedía en clase, luego apreciaron que

esa labor propició el debate y el intercambio de ideas para la resolución de las actividades y, por lo tanto, esas interacciones favorecieron el aprendizaje. Un estudiante que cursó el taller en Ciencias Sociales dijo: “me interesó por el trabajo en grupo, me ayudó a estudiar con otros, cosa que no sucede con las materias disciplinares”; “me dió pánico trabajar en grupo y cumplir con lo que se pedía en clase, pero luego me gustó”. En este sentido, entendemos que fomentar la socialización entre pares es un elemento fundamental para la integración al estudio universitario. La valoración del trabajo en grupo puede interpretarse como un indicador de cómo los y las ingresantes comienzan a sentirse parte de un colectivo en el que sus integrantes tienen trayectorias diversas y donde la cursada con grupos distintos en cada materia será una constante.

Cuando se consultó por las especificidades de los talleres se pudo apreciar que tienden a reconocer los aportes del taller de lectura y escritura al remarcar el trabajo en las habilidades de escritura académica. Reconocen falencias propias en este rubro y, por lo tanto, valoran ese espacio desde la posibilidad que les da de adquirir herramientas de escritura, prácticas y técnicas, que sienten que son necesarias.

Una estudiante sostuvo no tener claro el vínculo entre los talleres y las materias de la carrera, salvo por la cuestión de la escritura que vieron en ese taller. Otro, dijo: “El taller de Lectura y Escritura me brindó herramientas de escritura de textos académicos y el de Sociales me aportó la posibilidad de abordar textos complejos, encontrar puntos de vista y compararlos”.

En general, las referencias a los aportes de los talleres de Sociales y de Humanas fueron algo más indirectas y requirieron de repreguntas. En las entrevistas les costó identificar a las materias que cursaron y asociar los aportes reconocidos a cada una de ellas, no solo en el caso de los talleres iniciales. Las menciones aparecieron más como referencias generales a lo cursado que a espacios formativos específicos; sin embargo, frente a la insistencia sobre los aportes específicos de los talleres iniciales, resulta interesante señalar que la característica común ha sido el reconocimiento de un acercamiento progresivo a conceptos y modos de hacer propios de las disciplinas, con un grado menor de complejidad que en otras materias, oficiando de puente entre los saberes disciplinares adquiridos en la escolarización secundaria y aquellos demandados en diferentes materias de la universidad.

Una entrevistada sostuvo que el taller de Humanas no lo pensaba desde las herramientas que le pudiera haber brindado, sino como un acercamiento a los temas y modos de trabajos que harían luego en la carrera. Dijo que el taller le sirvió mucho para captar las claves de ese pasaje, no

solo en lo relativo al estudio o conceptos sino también a los modos de vida universitaria. Rescató que los talleres no tienen la rigurosidad y la cantidad de lecturas que las asignaturas específicas, lo que le sirvió para comprender un poco mejor lo que iba a venir y cómo debía ella adaptarse como estudiante. Otro entrevistado dijo: “Lo bueno de los talleres es que te preparan si la secundaria no lo hizo, es como una ayuda”. De este modo, un elemento de apreciación común que surgió es el carácter introductorio de estos talleres, ya que valoran que ahí se puede realizar una aproximación a lo que se van encontrando en la carrera, focalizando comprender la complejidad de los textos, la problematización de los temas y el debate que se espera generar sobre temas y conceptos. Reconocen que se les enseña a leer textos complejos con actividades específicas, de manera guiada; identifican que estas lecturas requieren tiempo y dedicación para su comprensión, el despliegue de ciertas habilidades y prácticas que si no son anticipadas o acompañadas en las primeras instancias se constituyen en barreras para la continuidad de los estudios. De este modo, para quienes reconocen aportes específicos de los talleres, estas prácticas se presentan como parte del saldo positivo de haberlos transitado. También se destaca la dinámica de pensar un texto propio, cómo entrar a un tema y trabajar en la fundamentación, la necesidad de reformular, de enfocarse en las consignas, en exponer lo central y aplicar los conceptos vistos para comprender ejemplos de la vida cotidiana. En varios casos, estos aportes no se reconocieron durante la cursada, sino que se asumieron al cursar las materias específicas posteriores a los talleres. En el taller de Exactas, un estudiante señala que “mejoró mucho en comprensión de textos de lengua y matemática”. Considera haber aprendido en la escuela, pero ahí no le pedían justificar nada, “solo había que hacer las cuentas”, por lo que el taller colaboró en el desarrollo de habilidades demandadas en esta nueva instancia de estudio.

### **3.2- Valoración de la práctica docente y expectativas sobre las “buenas prácticas” de enseñanza universitaria.**

En relación con la mirada que tienen los y las ingresantes sobre sus docentes de los talleres iniciales, pudimos identificar que valoran positivamente la dedicación y el acompañamiento dado en una etapa que consideran de transición, lo que favorece una mejor adaptación a la vida universitaria. El formato de taller para las clases y que sus docentes abandonen el rol de expositores es considerado positivamente, pues ven que les permite apreciar mejor lo que se les pide para cumplir con las demandas de las asignaturas.



Solo tres estudiantes hicieron referencia a algún tipo de crítica al rol de sus docentes de los talleres. Una estudiante subrayó que, desde su perspectiva, el docente debió acercarse más a las clases al tipo de estudiantes, debería haber aproximado más la propuesta al perfil de quienes ingresan, centrando su crítica en la poca claridad en los planteos. En un sentido similar, otro estudiante remarcó ese salto entre la vida en la secundaria y la universidad, enfatizando que sus docentes deberían ser más conscientes de las dificultades que ello les genera. Finalmente, el tercer estudiante señalado dijo que “el profesor explicaba con muchas vueltas y nadie entendía lo que había que hacer”. Este estudiante mencionó que el profesor le hizo un comentario que él entendió que era fuera de lugar y eso derivó la decisión de abandonar el taller. Cuando lo recurrió, comentó que fue muy distinto: “La profe explicaba todo y apoyaba a los alumnos”. Aquí también la valoración de la forma de explicar y el sostén docente aparecen como claves en la ponderación de la importancia de los talleres iniciales.

Entendemos que las diferentes percepciones se vinculan con los capitales y soportes con los que llegan a la universidad y, desde ellos, expresan distintas demandas hacia las primeras materias. Podemos hipotetizar que quienes ven una mayor brecha entre los requerimientos académicos de la escolaridad secundaria y la universidad, solicitan más “puentes” entre lo que traen y lo que se les exige, ubicando en las prácticas docentes las dificultades para la apropiación de los conocimientos y prácticas demandadas.

En relación con el rol docente en las materias iniciales de las carreras, una entrevistada sostuvo: “La experiencia fue buena, pero una materia que le gustó fue Estado, Administración y Políticas Públicas porque la profesora “era dinámica, armaba las clases, tenía sus clases escritas; eso estaba bueno, porque es como que resumía todo lo que ella decía, pero en pocas palabras; era leerlo y escucharla a ella explayándose, estaba bueno para introducirte”. Agregó que “estaría bueno que pongan más cuadros conceptuales, *Power-Points*, porque eso ayuda un montón”. Para esta estudiante, estas estrategias docentes “ayudan bastante a quien recién empieza, como que te guían, está la información más resumida más clave, ya cuando lees el texto, podés entender mejor y decir: esto es clave. Eso te da bastantes herramientas. Siempre dar un espacio para el debate”. Esta estudiante valora las clases que son “concretas”, que ponen las cosas principales en el pizarrón. Le atraen las clases que se centran en explicar los temas -en el plano teórico, se refiere a explicación directa-, que los aborda directamente lo que dice el texto, en qué proponen los autores y que utiliza soportes visuales y recursos extras en el abordaje de contenidos que se consideran complejos. Encontramos aquí, entonces, una demanda acerca de



brindar síntesis o resúmenes de los asuntos tratados. Podemos hipotetizar con que esta demanda está asociada con la dificultad de realizarlos autónomamente.

### **3.3- Lecturas del proceso propio de formación y aprendizaje.**

La falta de una experiencia universitaria en el acervo familiar fue mencionada como una dificultad para aprender el oficio de estudiante universitario. En todos los casos que entrevistamos, las madres no habían realizado estudios universitarios y varias han terminado el nivel secundario siendo adultas. Un soporte que detectamos fue el de familiares y amistades que ayudan a estudiar: hubo quienes señalaron que para comprender un texto, trazar una trayectoria de cursada y diseñar estrategias de estudios, recurrieron a hermanos o amigos que cursaban estudios universitarios.

En relación con la organización del estudio se pudo apreciar cómo la experiencia previa fue insuficiente y, como ya hemos mencionado, el escaso capital escolar familiar, por su forma y volumen, no opera como anticipación de las prácticas propias. Según la percepción de quienes entrevistamos, la escuela secundaria no les brindó el capital necesario para dar los primeros pasos en la universidad: “En el secundario no estudiaba mucho”, dice un estudiante; otro sostiene que “con lo que hacía en el colegio era suficiente para aprobar”, “lo superé sin esfuerzo alguno”. Señalan que comenzaron sus estudios universitarios con entusiasmo, esperando un grado de exigencia mayor al de la escuela, aunque sin dimensionar en qué medida y con qué recursos enfrentar esas exigencias diferenciales entre un nivel y otro. Así, un estudiante dijo: “me costaron todas las materias, incluso los talleres, porque no estudiaba mucho ni leía antes de clases en el secundario”; otra, señaló que: “pensaba que era como el secundario y podía con todo, pero no fue así.”; otra estudiante precisó: “tuve que volver a aprender a estudiar, porque noté mucha diferencia entre el secundario y la universidad”. Estas referencias muestran cómo la combinación de la falta de experiencia propias, el escaso capital escolar familiar y el desconocimiento de los soportes e institucionales interpelan las decisiones institucionales en pos de subsanarlas. Aquí adquiere sentido y valor el Programa de Acceso y Acompañamiento de la UNGS con los talleres iniciales.

En relación con el papel que cumplen los talleres iniciales acerca de ofrecer soportes para comprender las características de la vida universitaria, varias de las personas entrevistadas reconocieron que en ellos obtuvieron herramientas conceptuales y vivenciales para captar las claves de pasaje entre niveles. En este marco, los talleres iniciales no solo se constituyen en

soportes del estudio, la escritura y las conceptualizaciones propias de los campos disciplinares, sino también a los modos de vida universitaria, al “hacerse” estudiante del nivel superior, pasar de un vínculo heterónomo con sus docentes y el saber en la escuela secundaria, a uno con altos niveles de autonomía y desregulación. Hubo un estudiante que utilizó la idea de “amortiguador” para referirse a los aportes que los talleres le brindaron para lograr la adaptación al modo de estudio universitario. Otro entrevistado dijo no notar el sentido de los talleres mientras los cursaba, pero luego, al hacer las materias específicas de la carrera, pudo asignarle sentido; al incrementarse la exigencia de las materias notó cómo podía abordar esos nuevos requerimientos gracias a las herramientas y experiencias brindadas en los talleres.

En el caso de los talleres Ciencias Exactas y de Matemática se observó que, mientras que en la escuela el foco estaba puesto en lo procedimental, en la universidad había que aprender a resolver problemas y dar justificaciones de lo hecho. Por último, podemos mencionar que también la interpretación de los talleres como puente entre la escuela secundaria y la universidad: “son un intermedio entre la escuela, donde no me enseñaron a leer textos difíciles y con poco esfuerzo se podía cumplir todo, y la universidad, que requiere mucho tiempo y dedicación a leer”, según la visión de un estudiante.

Los soportes materiales también fueron tematizados por las personas entrevistadas. Con qué espacios se cuenta para estudiar, qué tiempos propios se poseen, dónde es factible y viable cumplir con los requisitos académicos, más allá de las cursadas, es crucial en los inicios en la vida universitaria.

La falta de concentración para el estudio, la tendencia a distraerse con facilidad fue un asunto destacado en las entrevistas. Los exámenes son formas evaluativas novedosas, de las que poseen escasas referencias, salvo por las obtenidas a partir de pares más avanzados en las carreras o de parientes que hayan iniciado su vida universitaria: “El parcial y los exámenes fueron una demanda nueva que requirió adaptación”, dijo un estudiante. La tendencia a la distracción y la falta de soportes experienciales juegan un rol central en el proceso de aprendizaje de ser estudiante universitario. Aquí, en las referencias a las técnicas de estudio y la organización del tiempo, señalaron que la regulación del tiempo de estudio y la forma de hacerlo se va ajustando sobre la base de ver cómo trabajan los pares y/o al proceso de prueba y error. A falta de cierto capital cultural previo, necesario para afrontar el estudio, se requiere tiempo y esfuerzo para ir adquiriéndolo en la propia práctica. La consecuencia observable para estos estudiantes es la dificultad para regularizar materias en los primeros intentos.

#### **4- Consideraciones finales**

Incorporarse a la vida universitaria y sostenerse en ella depende de múltiples variables; algunas de ellas exceden las posibilidades de diseño institucional de soportes y de estrategias de acompañamiento, pero otras son de su competencia. De este modo entendemos, como hemos trabajado aquí, que la dinámica institucional opera como facilitadora y/o como obstaculizadora del sostenimiento de la cursada en los primeros pasos en las instituciones. Quienes trabajamos en las universidades del conurbano reflexionamos sobre el perfil de nuestros ingresantes y ejecutamos acciones para acompañar la transición a la educación superior y el sostenimiento de las trayectorias. Como hemos mostrado aquí, los talleres iniciales del Programa de Acceso de la UNGS son resultado de estas reflexiones y de la búsqueda de dispositivos institucionales que no operen como mecanismos de restricción para el acceso a los estudios superiores y que, al contrario y a la vez, acompañen las prácticas de estudio que se consideran indispensables para lograr aprendizajes que den cuenta de los requerimientos académicos de las formaciones profesionales que la institución realiza.

En este marco, en función de lo relevado en esta investigación, es menester poner en valor lo realizado para los y las estudiantes ingresantes, reconociendo que en formatos de acceso como el que ha asumido la UNGS, los aportes específicos de los talleres iniciales pueden desdibujarse en las percepciones de quienes los transitan junto con el cursado de otras materias que tienen otras lógicas, como también hemos mostrado aquí. Sin embargo, es destacable cómo quienes hemos entrevistado ponen en valor dos aspectos de la dinámica de estos espacios: el trabajo en grupo, que favorece intercambios y comprensión, y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica. Además, dan cuenta de una cierta valoración del trabajo docente con respecto a cómo realizan acercamientos progresivos al modo de hacer y ser en la vida universitaria señalando los talleres iniciales como espacios transicionales entre la escuela secundaria y la educación superior.

Sin embargo, también señalan algunos aspectos que desde la gestión de esta política institucional debemos leer como aspectos pendientes en el propósito de brindar herramientas de trabajo autónomo y apropiación conceptual. Principalmente han señalado cierto desacople entre lo que ocurre en los talleres y en otras materias (que por plan de estudio se pueden cursar en paralelo) generando así, una lectura escindida de los primeros tiempos de cursada, donde, por un lado, están los talleres y una forma y ritmo de trabajo particular y, por otro, el resto de

materias con lógicas propias de lo que parecería esperarse y demandarse en la vida universitaria. En este sentido entendemos que falta un trabajo conjunto entre estos espacios para generar puentes que sean reconocidos, del mismo modo que aquellos que identifican entre la escuela secundaria y la vida universitaria, gracias al pasaje por los talleres.

### **Referencias bibliográficas**

Barthon, C. & Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial: étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace-Populations-Societes*, 2(2), 321-335.

Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. En *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco (5) 11-17.

Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción*. Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI

Carnelli, G., Lorenzo, L. y Vecino L. (2024). “‘Hacerse estudiante’. Los primeros pasos en una universidad del conurbano bonaerense”, en *Actas del VIII Congreso Nacional y VI Internacional en Investigación Educativa*, 11 y 12 de abril, Universidad Nacional del Comahue (En prensa).

Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Gluz, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 978-987-630-098-8

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Krichesky, G., Vernengo, A. & Janjetic, M. (2020), “La tarea docente en los inicios de la vida universitaria” en Pogré, P., De Gatica, A. & Krichesky, G. (coord.) (2020). *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación*. Teseo.

Martinic, R. & Urzúa Martínez, S. (2021). Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Una aproximación desde la sociología de la educación francesa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 161-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200161>

Martuccelli, D. (2007). “Los soportes como herramienta de análisis”, En: Martucceli, Danilo *Cambio de rumbo. La sociedad a escala de los individuos*. 77-98. LOM Ediciones.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Giraldo, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, 65-104. Gedisa.

Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (coord.) (2018). *Los inicios de la vida universitaria I: aportes de la investigación*. Teseo.

Soldano, D. (2008). Relegación, desplazamiento, conflicto. Notas para pensar la cuestión social urbana en la Argentina contemporánea. En: *Apuntes de Investigación del CECYP No 13*. CECYP, 207-212.