

El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina



María Paula Pierella

Universidad Nacional de Entre Ríos/Universidad Nacional de Rosario/Universidad de Buenos Aires, Argentina
Correo electrónico: pierella@irice-conicet.gov.ar

Ana Borgobello

Universidad Nacional de Rosario/Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Correo electrónico: borgobello@irice-conicet.gov.ar

María Luz Prados

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Correo electrónico: prados@irice-conicet.gov.ar

Lucas R. Brun

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Correo electrónico: lbrun@unr.edu.ar

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de diciembre de 2021

Resumen

Este estudio se centra en indagar la problemática del ingreso a la universidad en el contexto de pandemia durante 2020. La perspectiva metodológica fue exploratoria y tuvo como técnica de recolección de datos un cuestionario digital destinado a estudiantes de primero y segundo año de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Las respuestas procesadas fueron 2.500. Los resultados muestran una desigualdad entre estudiantes respecto de las condiciones sociotécnicas para acceder a la virtualidad. Se destacan valoraciones positivas en relación con el trabajo remoto, referidas a la comodidad del hogar, el ahorro de tiempo y dinero y la disponibilidad de materiales pedagógicos. Se señalan, asimismo, dificultades en la organización, en los procesos de aprendizaje y en el establecimiento de vínculos interpersonales. Finalmente, se describen sentimientos y emociones experimentados durante este período en términos habitualmente negativos, mencionándose algunos como ansiedad y soledad. Las

conclusiones muestran problemáticas de diverso orden que debió enfrentar el cuerpo estudiantil de los primeros años de la universidad, entre ellas, la discontinuidad existente entre las vivencias educativas previas y la inserción en el ámbito universitario y las consecuentes dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual con características específicas debido al contexto de pandemia.

Palabras clave: educación superior, ingreso, estudiantes, pandemia

First and second year students perspectives about admission during pandemic times at a public university in Argentina

Abstract

This paper presents results from a research project focused on the problem of the first year of higher education at an Argentine public university during the 2020 pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. The study data collection technique was a survey carried out through online answered by first- and second-year students. The axes of inquiry were sociotechnical conditions to carry out virtual activities, access to new institutional and academic cultures, bond between teachers and colleagues, organization of their own time and schedule, opinions about the advantages and disadvantages of virtual modality and, finally, emotional dimensions, that is, the ways in which the students refer to their feelings and emotions experienced during this period.

Keywords: higher education, access, students, pandemia

Introducción

Durante 2020 enfrentamos una emergencia sanitaria global sin precedentes ocasionada por la pandemia COVID-19, causada por el virus SARS-CoV-2. Por primera vez en la historia, prácticamente la totalidad del planeta se encontró ante la necesidad de suspender actividades de la vida cotidiana, modificando prácticas sociales profundamente arraigadas e instituidas y con consecuencias sanitarias, económicas y sociales de gran magnitud.

Especialmente en nuestro continente, dicha pandemia ha dejado en evidencia el alto nivel de desigualdad socioeconómica existente, la profundidad de las huellas de las experiencias neoliberales en la región y la necesidad imperiosa de un Estado presente, capaz de —como plantea Canelo (2020)— definir y jerarquizar los problemas de la sociedad, distribuir sus riesgos y costos, producir lo que nos es común y cuidarlo.

En relación con el sistema universitario, un informe del IESALC-Unesco (2020) detalla que, en Latinoamérica, la pandemia afectó, al menos, a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes. Esto representa el 98% de la población dedicada a la educación superior de la región. Dicha situación es particularmente preocupante respecto al conjunto de estudiantes más vulnerables que ingresaron a la educación superior en condiciones de desventaja iniciales en relación a factores socioeconómicos y culturales; situación que podría derivar en abandono, aumentando así la exclusión a la que da lugar la desigualdad que caracteriza el ingreso a la educación superior en la región (IESAL-Unesco, 2020).

En la Argentina, luego del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020 que estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), las universidades —de modos heterogéneos— desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico, adoptando diversas modalidades de educación mediadas en forma digital. Cabe mencionar la sanción de la Ley N° 27.550 que modifica el artículo 109 de Ley de Educación Nacional N° 26.206, habilitando la educación a distancia como alternativa para personas jóvenes y adultas a partir de los 18 años de edad. Dicha modificación establece que, excepcionalmente, cuando la escolaridad presencial —total o parcial— sea inviable, y únicamente en casos de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de educación obligatoria para menores de 18 años de edad. Es así que la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, en la que realizamos nuestra investigación, comenzó rápidamente a acondicionar el campus universitario —utilizado poco habitualmente desde 2008 y casi exclusivamente como complemento de las clases presenciales— para desarrollar actividades exclusivamente virtuales.

En ese marco, el objetivo general que orientó el presente estudio fue indagar aspectos específicos de la problemática del ingreso a la universidad en tiempos de virtualización forzosa desde las experiencias subjetivas y académicas de estudiantes de los primeros años. Las dimensiones analizadas guardan relación con las condiciones sociotécnicas para llevar adelante las actividades virtuales, el acceso a nuevas culturas institucionales y académicas, el vínculo con docentes y pares, la organización de los propios tiempos para la tarea académica, las valoraciones sobre las ventajas y desventajas de la modalidad de acompañamiento virtual y, por último, la dimensión afectiva, es decir, los modos en que refieren a los sentimientos y emociones experimentados durante este período.

Antecedentes

En líneas generales, los primeros años de la universidad son identificados como un tramo crítico en las trayectorias académicas estudiantiles, con incidencia en la permanencia en los estudios o en su abandono (e.g. Ezcurra, 2011; Silva Laya, 2011). Es en ese momento de transición en el que tiene lugar una serie de transformaciones: cambios en relación con los nuevos espacios a habitar (más profundos en el caso de estudiantes provenientes de otras localidades), en las culturas institucionales, en las exigencias académicas, en la relación con sus docentes, en la sociabilidad, entre otras modificaciones de la vida cotidiana. En muchos casos, la instancia de pasaje de la escuela secundaria a la universidad se convierte en una instancia de difícil resolución, viéndose frustradas las expectativas construidas en relación con los estudios superiores.

En relación con lo anterior, consideramos que las representaciones, imaginarios, discursos y prácticas de enseñanza de la docencia en el primer año condicionan, en gran medida, las ofertas pedagógicas puestas a disposición. En este sentido, los itinerarios recorridos por los sujetos en los niveles anteriores del sistema, sus posiciones en el espacio social y sus experiencias formativas, se combinarían de forma compleja y diversificada con las ofertas institucionales y pedagógicas de la universidad, dando lugar a modalidades diferentes de interpretar las señales de orientación en un nuevo espacio simbólico. De este modo, investigaciones sobre la articulación entre la escuela media y la educación superior, profundizan en las mediaciones institucionales necesarias para sortear las dificultades de pasajes entre culturas institucionales diferentes (Bombini y Labeur, 2017). Si tenemos cuenta —siguiendo a Pogré *et al.* (2018)—, que los factores determinantes del problema de dicho pasaje no son solo las competencias ofrecidas por la primera y/o el nivel socioeconómico del alumnado, sino que

la enseñanza y los dispositivos institucionales de la universidad son constructores de dificultades para la articulación, podremos dimensionar la atención que amerita el primer ciclo universitario.

El tránsito desde una situación inicial de incertidumbre y alienación hacia el logro de una afiliación institucional e intelectual guarda relación —desde la perspectiva de Coulon (2008)— con las posibilidades de sortear la dimensión de opacidad que la institución universitaria representa para cada ingresante. En este sentido, la línea francesa de investigación, en la que cabe mencionar también a Charlot (2014), retoma una idea clásica de la sociología norteamericana que plantea que lo primero que tiene que aprender un estudiante es a *ser estudiante*.

Lleva tiempo aprender qué significa ser estudiante en la universidad, lo veo en mis clases. Probablemente, en el primer año de la universidad lo primero que haya que enseñar sea eso. Los ingresantes no saben qué significa, no se trata solamente de lo que se habla a menudo sobre los métodos para estudiar, aunque a eso se refiere también. Pero se trata fundamentalmente de la relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Eso es lo que define el hecho de ser estudiante. (Charlot, 2014: 19)

Entonces, es posible hipotetizar que ese proceso de inmersión en el oficio de estudiante que implica —como señala el autor citado— múltiples vínculos y relaciones, adoptó características inéditas al realizarse en un contexto de virtualización forzosa de la educación superior. Interrogantes acerca de cómo funcionan las Universidades y cada una de las Facultades o carreras en particular, cuáles eran las reglas fundamentales —explícitas y tácitas—, los modos de ser y de hacer validados, adquirieron otras formas de tramitación que las conocidas en nuestras comunidades académicas en tiempos pre-pandémicos.

Desde el punto de vista del colectivo docente, la situación de emergencia llevó a que la mayor parte del profesorado se acercara a los entornos virtuales por una necesidad imperiosa de llevar adelante tareas de acompañamiento pedagógico. La universidad argentina previa a la pandemia venía asumiendo paulatinamente el desafío de incorporar TIC, encaminándose a un cursado bimodal en el que, se vaticinaba, se mantendrían los encuentros pedagógicos en espacios físicos presenciales (Villar, 2017). Estudios previos en el contexto de la UNR muestran un amplio conocimiento de la existencia del campus virtual de la UNR, aunque solo la mitad de las personas encuestadas lo había utilizado y, en algunos casos, manifestaron que no la volverían a implementar con cursos posteriores (Borgobello *et al.*, 2019). De este modo, podría decirse que hasta 2020, la docencia de nivel universitario incorporaba las TIC principalmente como apoyo a sus clases presenciales, siendo las aulas virtuales las más utilizadas (Lorenzo, 2018). Esta combinación de encuentros presenciales y mediados a través de TIC o bimodalidad, formato extendido a nivel mundial, conlleva retos pedagógicos específicos planteados por la literatura tales como la flexibilidad, la facilitación de un clima de aprendizaje afectivo, el fomento de la interacción, entre otros (Boelens *et al.*, 2017).

Las investigaciones y reflexiones sobre el contexto de enseñanza remota de emergencia proliferaron en los últimos tiempos (e.g. Dussel *et al.*, 2020; Martín *et al.*, 2020; Amaya *et al.*, 2021) dando lugar a estudios que muestran la disponibilidad de dispositivos para el envío y recepción de trabajos; los aprendizajes valorados en el aislamiento tales como el manejo de tecnologías, las posibilidades de cambios respecto al rol docente y la revalorización de las clases presenciales (Portillo *et al.*, 2020); el contraste entre experiencias de educación en línea previas a la pandemia y en contexto de pandemia (Niño Carrasco, 2020); los escasos cambios relativos a las clases tipo lecciones orales en comparación con otros espacios como los laboratorios (Jeffery y Bauer, 2020); los retos

de pensar la dimensión socioafectiva en relación a los métodos de enseñanza (Escamilla *et al.*, 2020); las recomendaciones de hibridación para el retorno al trabajo presencial en contextos de amplia brecha digital de países con altas dificultades socioeconómicas (Jordan *et al.*, 2021); el impacto de la transición en el aprendizaje, la motivación y el bienestar estudiantil (Petillion y McNeil, 2020); las problemáticas del proceso de virtualización en carreras de posgrado (Fernández Lamarra *et al.*, 2020), entre otros. Asimismo, la situación de pandemia generó interrogantes sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje imperantes; es decir, condujo a la comunidad docente a preguntarse qué es enseñar y qué es aprender en un contexto signado por la necesidad de producir conocimiento situado acerca de la propia experiencia docente y de las experiencias estudiantiles (Gandulfo *et al.*, 2020). Por otro lado, el trabajo de Krichesky *et al.* (2021) aborda las propuestas de enseñanza en los primeros años de la educación superior en el marco de la virtualización forzosa, teniendo en cuenta las capacidades institucionales que se habilitaron a partir de la continuidad pedagógica, junto con los dispositivos puestos en juego durante la suspensión de la presencialidad de las clases.

Según Cannellotto (2020), la pandemia y la consiguiente crisis evidenciaron desigualdades sociales, territoriales, de género, culturales y relativas a las tecnologías en cuanto a accesibilidad y uso. Este impacto se vio especialmente en el conjunto de ingresantes. El autor afirma que la pandemia significó un escollo insuperable para la continuidad en los estudios de personas que comenzaron la universidad durante 2020. La dificultad no estuvo únicamente vinculada al establecimiento de contacto con sus docentes, pares de estudio y autoridades, sino también en relación a la familiarización con las reglas y lógicas propias de la universidad que tienen códigos y lenguajes específicos. Este aislamiento puso de relieve que la formación universitaria supone tanto conocimiento como condiciones institucionales, siendo ambos elementos disparados por los procesos de socialización e integración a la vida universitaria. Frente a esto, como señala Dussel (2020: 17), la pandemia dio “nuevo impulso a dejar de considerar lo digital como contenido o formato optativo y entender, al fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época”.

Materiales y métodos

Esta investigación se encuadra en un enfoque exploratorio que contempla el uso de datos tanto cualitativos como cuantitativos. La técnica de recolección de datos implementada fue el cuestionario, realizado a través de un formulario virtual destinado a estudiantes de primero y segundo año de la UNR. Se formularon 27 preguntas cerradas, seis preguntas abiertas y cuatro ítems escalares de 1 a 5 (siendo 1 el extremo más negativo y 5 el más positivo, con una confiabilidad = alfa de Cronbach 0,793).

La recolección de datos se produjo entre junio y julio de 2020 y se obtuvieron 2.651 respuestas, de las que fueron procesadas 2.500 (94,3%), ya que se excluyeron 92 respuestas de la muestra por estar duplicadas, 47 respuestas porque correspondían a estudiantes que no pertenecían al primero o segundo año y 12 respuestas por no aceptar el consentimiento informado para que se utilizaran los datos proporcionados. Para la distribución del instrumento se contó con la colaboración institucional del Área Académica y de Aprendizaje, la Dirección de Bienestar Estudiantil y el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNR y de las Facultades que integran dicha universidad.

Si bien, tal como refleja el Gráfico 1, en la muestra se encuentran representadas las 12 Facultades de la UNR, se observa disparidad en la participación de estudiantes de las

diferentes unidades académicas debido a diferencias en cuanto a la predisposición y colaboración institucional recibida. Considerando esto, los resultados no pueden ser generalizables, sin embargo, son ilustrativos del fenómeno.

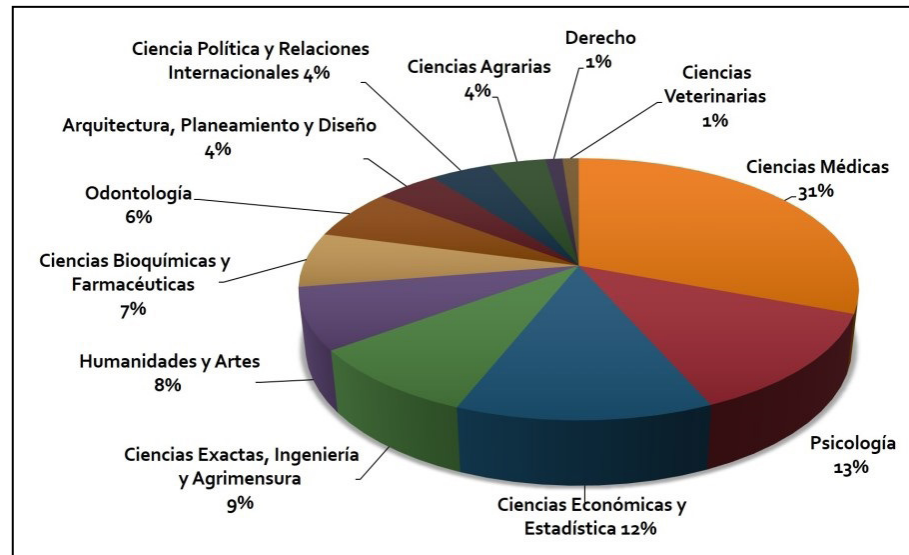


Gráfico 1. Distribución de la muestra por Facultad. Fuente: elaboración propia.

Del total de estudiantes que respondió el cuestionario el 79,4% ($n = 1.986$) cursaba el primer año mientras que el 20,6% ($n = 514$) cursaba segundo año. Se encontraba en situación de recurrir a menos una materia el 24,9% ($n = 622$). El 73,8% ($n = 1.845$) se identificaba con el género femenino, el 26% ($n = 650$) con el masculino y un 0,2% adscribía a otras identidades sexo-genéricas. La edad media era de $21 \pm 5,8$ (rango 17-65).

En relación con la combinación de actividades académicas con responsabilidades laborales, el 74,3% ($n = 1.857$) no trabajaba. Con respecto al lugar de procedencia, el 35,8% ($n = 895$) terminó su formación media en la ciudad de Rosario, mientras que el 64,2% ($n = 1.605$) restante provenía de otras localidades. Durante la etapa de ASPO, el 46,2% ($n = 1.154$) se encontraba al momento de responder residiendo en la ciudad de Rosario mientras que el 53,8% ($n = 1.346$) lo hacía en otras localidades, mayoritariamente en las de origen.

Cabe por último señalar que solo el 14,8% ($n = 369$) afirmó tener familiares a su cuidado; la mayor parte ($n = 207$, 8,3%) refirió a personas mayores, el 5,2% ($n = 129$) mencionó tener a cargo el cuidado de menores y el resto refirió tener bajo su cuidado tanto a mayores como a menores.

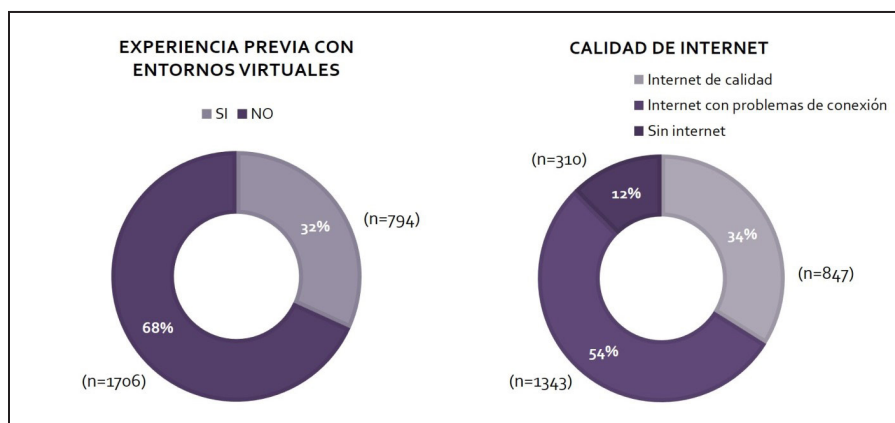
Con respecto al análisis de los datos, las respuestas cerradas se analizaron con estadística descriptiva en términos de frecuencias y porcentajes, mientras que en las respuestas abiertas se realizó análisis de contenido en base a la teoría fundamentada, en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación (Glaser y Strauss, 1967). Siguiendo los parámetros de dicha teoría, se utilizó el método comparativo constante. Es decir, se procedió a la lectura completa del material de integrantes del equipo de investigación por separado, luego se identificaron las categorías consideradas recurrentes. Se procedió a la codificación o categorización abierta, la confección de memos o elaboraciones preliminares y la determinación de las "categorías núcleo". A partir de allí, y trabajando en un nivel de abstracción mayor, se establecieron nexos o comparaciones entre las categorizaciones emergentes y las referencias teóricas consideradas pertinentes. Para este análisis cualitativo se definió

no reducir la multiplicidad de expresiones a datos cuantitativos por lo que se destacó la forma en que cada persona expresó su vivencia, tomándose para la descripción de resultados a modo de ilustración de cada categoría.

Resultados

Condiciones de acceso a las clases virtuales

De nuestra indagación se desprende que un 52,7% ($n = 1.317$) del total de encuestados no había comenzado a cursar en el momento en que se declaró el ASPO y un número cercano a la mitad de la muestra no conocía a ningún docente. Este es un dato de relevancia teniendo en cuenta la problemática bajo estudio, la situación del ingreso. En el mismo sentido, como puede observarse en el Gráfico 2, cabe considerar que el 68,2% ($n = 1.706$) no había tenido experiencias formativas en entornos virtuales. Asimismo, un número importante de estudiantes —el 12,4% ($n = 310$)— expresó no contar con internet; el 53,7% ($n = 1.343$) tenía internet con problemas de conexión y solo el 33,9% ($n = 847$) internet de calidad (Gráfico 3).



Gráficos 2 y 3. Experiencias previas con espacios virtuales y calidad de internet disponible. Fuente: elaboración propia, 2020.

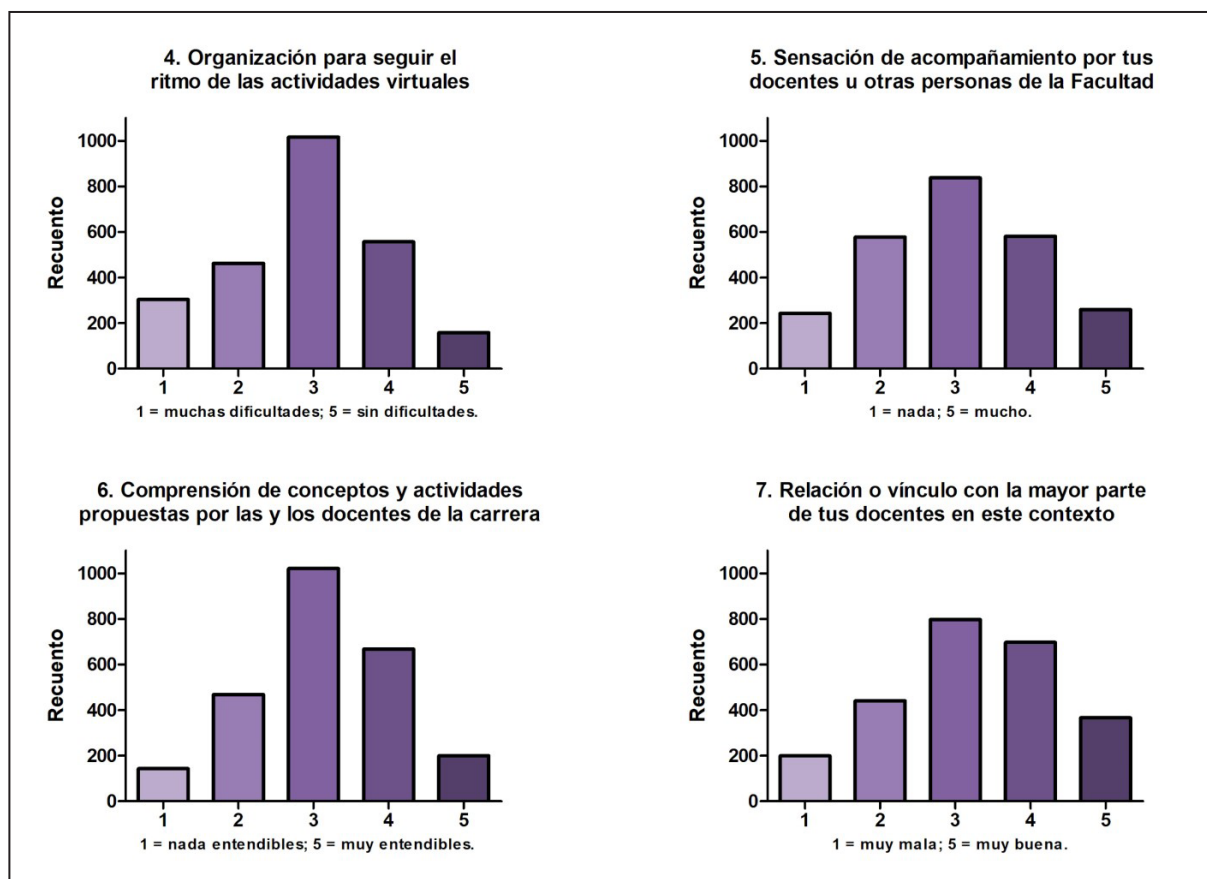
En cuanto a los dispositivos disponibles para la conexión cabe resaltar que un 45,3% ($n = 1.133$) solo poseía un único artefacto (principalmente notebook [$n = 595$] o teléfono celular [$n = 310$]). Esta última cifra da cuenta de una gran cantidad de estudiantes (12,4%, $n = 310$) que disponía solo de un teléfono para llevar adelante las tareas académicas, con las consabidas dificultades, limitaciones y desigualdad en el acceso a los bienes educativos que esto implica. Por otro lado, un 45% ($n = 1.124$) contaba con dos (principalmente notebook y celular) y solo un 9% ($n = 226$) poseía tres o más, mientras que un 0,7% ($n = 17$) manifestó que habitualmente no contaba con dispositivos. Cabe aclarar también que al estar basados estos resultados en un cuestionario implementado bajo la modalidad “en línea”, solo pudimos obtener datos respecto de estudiantes que cuentan con posibilidades de conexión, al menos en algún momento.

Las actividades académicas y los vínculos durante la pandemia

El acompañamiento pedagógico bajo la modalidad virtual llevado a cabo durante este período de cuarentena se caracterizó por una gran heterogeneidad. Cada facultad, carrera o incluso cátedra o materia definió las modalidades a seguir. No obstante, la gran mayoría (88%) declaró usar el Campus Virtual Comunidades, espacio institucional de

la UNR, o el campus de su Facultad para el desarrollo de las actividades virtuales. Otros medios con amplio uso fueron Google Meet (69%, $n = 1.730$), Zoom (57%, $n = 1.434$) y WhatsApp (41%, $n = 1.017$). Por otro lado, cabe señalar que el correo electrónico (54%, $n = 1.341$) y los foros de consulta de las aulas virtuales (46%, $n = 1.151$) fueron los medios a través de los cuales la mayoría se comunicaba con sus docentes, mientras que WhatsApp (92%, $n = 2.311$) fue el principal medio de comunicación entre estudiantes. En cuanto a la organización del tiempo dedicado a las tareas de la universidad, las respuestas fueron variadas, siendo el promedio general 4,16 horas diarias.

En el caso de las respuestas con ítems escalares, se tendió a indagar cómo calificaban su propia organización para las tareas académicas, el grado de comprensión conceptual, el tipo de acompañamiento recibido y el vínculo con sus docentes. En los Gráficos 4, 5, 6 y 7 puede observarse que la moda y la mediana en las cuatro respuestas es 3. Si bien en variables ordinales no corresponde informar la media, consideramos que esta ilustra los datos. Siendo los ítems positivos cuatro y cinco, se destaca que la media más alta de estas cuatro preguntas fue en el vínculo con docentes (3,24 con un desvío de 1,14), seguido de la comprensión de conceptos y actividades (media de 3,13 y desvío de 0,99); sensación de acompañamiento (media de 3,02 y desvío de 1,13), y finalmente, la organización propia (media de 2,92 y desvío de 1,07).



Gráficos 4, 5, 6 y 7. Respuestas escalares. Fuente: elaboración propia, 2020.

Con respecto a la percepción de la propia organización para seguir el ritmo de las actividades virtuales, en el Gráfico 4 puede observarse que el 12,2% ($n = 305$) afirmó tener muchas dificultades, en oposición al 6,4% ($n = 160$) que expresó no tenerlas. El resto de las respuestas se reparte entre los puntos intermedios de la escala. Al vincular estos datos con las narraciones, hallamos que la mayor parte de las dificultades

radicaba en problemas en relación con la conectividad: “Internet se me corta todo el tiempo y no puedo seguir la clase” (E1.224, masc., Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura). Observamos, además, el reconocimiento de obstáculos para construir el oficio de estudiante: incorporar hábitos de estudio, apropiarse de los aspectos distintivos de cada cultura institucional y de los discursos específicos de las disciplinas, diferenciar momentos para el estudio de instancias de ocio, entre otros aspectos relativos al proceso de afiliación. En relación con este punto, se hizo hincapié en la dimensión de la temporalidad, respecto de la cual cabe destacar el uso de la noción de “rutina”: “No entrás en la rutina de estudiante” (E900, masc., Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura); “El no tener una ‘rutina’ por así decirlo, hace que no sepa ni en qué día estoy, solo sé que tengo que levantarme a hacer ‘x’ trabajo práctico para mañana o pasado, y así me manejo” (E1344, fem., Arquitectura, Planeamiento y Diseño). Habíamos señalado, siguiendo a Charlot (2014), la importancia de la relación con el tiempo como uno de los aspectos que colaboran en la construcción experiencial de la categoría de estudiante.

Otra dificultad que surgió del relevamiento y que se conecta con el tipo de vínculo construido con el conocimiento es la sensación de no comprender los contenidos: “Cuando no entiendo un tema, me cuesta mucho encontrar explicaciones virtuales. Terminé buscando videos ajenos a la facultad y a veces no encuentro nada sobre lo que necesito entender y me quedan temas colgados que me cuesta mucho estudiarlos” (E113, fem., Ciencias Médicas). En relación con este último punto, en el Gráfico 6 vemos que el 5,7% (n = 142) afirmó que los conceptos y actividades propuestas por sus docentes resultaban “nada entendibles” y solo el 8% (n = 200) consignó que estos les resultaron muy claros.

Como anticipamos, otra de las cuestiones que indagamos fue la valoración del acompañamiento docente y de otras figuras de su Facultad (tutorías, coordinaciones, etc.). Como vemos en el Gráfico 5, en una escala de 1 a 5, el 9,7% (n = 242) se sintió nada acompañado y el 10,4% (n = 260) muy acompañado. A su vez, esta pregunta guarda relación con la referida a cómo calificarían el vínculo con la mayor parte de sus docentes en este contexto. En el gráfico 7 puede observarse que, en una escala de 1 a 5, ilustrando las respuestas en ambos polos, el 8% (n = 200) la ponderó como muy mala y el 14,6% (n = 365) como muy buena. Al analizarse las respuestas abiertas sobre esta pregunta que orientaba a explicar mejor el puntaje asignado, pueden apreciarse algunas cuestiones interesantes. Quienes tildaron las puntuaciones 1 y 2 (las más negativas) destacaron fundamentalmente la dificultad para entablar vínculos fuertes en lo virtual, sobre todo en primer año, al no conocer previamente a docentes y pares. También refirieron a cierto desgano por parte de sus docentes para establecer contactos más allá de las tareas, archivos y consignas subidas a las plataformas, falta de preocupación y comprensión, dificultad para realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje y desconocimiento de las herramientas tecnológicas.

Entre el conjunto de estudiantes que seleccionó la puntuación 3, hubo quienes reconocieron el esfuerzo realizado por el profesorado, aunque consideraron que podría haber sido mejor, mientras que en otros casos se resaltó la complejidad de la situación al haber ocurrido un fenómeno tan disruptivo, a escala global y de modo intempestivo, lo cual obligó a tomar decisiones y a afrontar la virtualidad de forma inmediata.

Finalmente, cuando las respuestas fueron 4 y 5 (que corresponderían a calificar el vínculo con sus docentes como bueno o muy bueno) hubo una clara referencia a la comprensión, el esfuerzo, el acompañamiento recibido en toda esta etapa, reconociéndose las dificultades de sus docentes para trabajar en este contexto. En este sentido, hubo estudiantes que valoraron la predisposición para organizar las clases, para responder consultas, el hecho de armar grupos para facilitar el vínculo entre pares, el uso de diversas metodologías de enseñanza y el buen trato.

Aspectos destacados como positivos de la enseñanza virtual

Ante la pregunta por los aspectos positivos de la virtualidad, con frecuencia las respuestas destacaron no encontrarlos y, en algunos casos, se mencionó algún aspecto en particular en el marco de una apreciación negativa, por ejemplo: “No logro encontrar ningún aspecto positivo en esta modalidad, aunque uno podría ser no tener el viaje en colectivo” (E1.947, fem., Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, 1° año). En este sentido, la comodidad de cursar en el propio hogar, con el consecuente ahorro de tiempo implicado, fue algo recurrente.

Por otro lado, se señaló la posibilidad de contar permanentemente con los materiales de estudio —clases grabadas, videos, archivos escritos por docentes, libros digitalizados, etc.—, que facilitarían la organización y adaptación a los propios ritmos de aprendizaje y la combinación de la actividad académica con otras obligaciones de la vida cotidiana. Dicha disponibilidad de recursos pone en evidencia el trabajo docente detrás de la elaboración de materiales y propuestas que fueron fundamentales en la situación particular de pandemia que atravesamos. Más allá de dicha coyuntura, la producción de este tipo de recursos didácticos es un punto a considerar desde la perspectiva de la enseñanza en los primeros años de la universidad.

En algunos casos se señaló como ventaja haber aprendido a utilizar herramientas digitales y, en comentarios de ingresantes a carreras caracterizadas por la masividad, hubo referencias a las posibilidades de “igualar” las condiciones para escuchar la clase cuando los espacios físicos resultaban insuficientes. “El poder escuchar cómodamente a los profesores y sus explicaciones, me han dicho que en la facultad hay veces que somos un montón en un salón pequeño y que se hace imposible la escucha” (E1.450, fem., Arquitectura, Planeamiento y Diseño, 1° año). Cuando se trataba de jóvenes que nunca cursaron en las Facultades en condiciones “normales”, los imaginarios acerca de las instituciones universitarias aparecían teñidos de relatos ajenos a la propia experiencia. Así, enunciaciones del estilo *me contaron que, me dijeron que*, adquirieron fuerza en la configuración de las representaciones sobre la vida universitaria, poniendo de manifiesto cierta añoranza de un espacio que aún no se conocía, o que se estaba conociendo bajo modalidades diferentes de las imaginadas y de lo que efectivamente alguna vez fue la universidad. Esto habría añadido incertidumbres a un momento de por sí complejo, prolongando el “entre” de la transición (Pierella, 2021).

Aspectos destacados como negativos

Entre los aspectos negativos se destacaron los problemas en relación con la conectividad y/o la ausencia de dispositivos tecnológicos adecuados para llevar adelante la virtualidad, punto en el que nos detuvimos al hacer referencia a las condiciones de acceso, enfatizando la desigualdad existente entre ingresantes: “Sentí que quienes tienen impresora, buena computadora, buen internet y posibilidad de pagar un particular, tuvieron mucha ventaja contra quienes no contaban con todos estos recursos” (E252, masc., Ciencias Económicas y Estadística, 2° año). En relación con este aspecto, se observaron dificultades en función del lugar de residencia, los dispositivos disponibles y la necesidad o no de compartir artefactos con integrantes de la familia. Cabe recordar que el 53,8% de la muestra retornó a sus localidades de origen, muchas de ellas ubicadas en contextos rurales. Si bien en algunos casos se valoró el hecho de poder estudiar en el entorno familiar, también se puso de manifiesto la brecha digital vinculada con desigualdades socioeconómicas y regionales: “No tengo buena conexión en mi pueblo, mi teléfono no es uno de alta gama, a veces debo gastar mucho dinero porque el saldo no me dura mucho” (E34, masc., Ciencias Médicas, 1° año).

Por otro lado, como se puso de manifiesto en los ítems escalares, en las respuestas acerca de los aspectos negativos de la virtualidad también se expresó la sensación de no

estar aprendiendo, o de tener dificultades para la comprensión. Transcribimos aquí un fragmento que, desde nuestra perspectiva, da cuenta de la sensación de desorientación presente en un número significativo de relatos:

Me pierdo con mucha facilidad y no conozco a nadie como para pedir ayuda, y aunque el contenido de muchas materias me gusta muchísimo es difícil seguir el ritmo y eso me agobia, sentarme a organizar cosas de la facultad me estresa y termino llorando siempre porque me entero que por despistada me perdí fechas de entrega o clases o cualquier otra cosa y ya no sé cómo arreglarlo, no encuentro los horarios de las clases por ningún lado. Hay días que solo quiero leer los libros que tengo y avanzar a mi ritmo y con todo organizado pero eso no me sirve de nada porque sigo sin tener manera de demostrar que sí sé o que por lo menos lo intento. (E2.642, fem., Odontología, 1º año)

Como señalábamos anteriormente, la recurrencia de palabras como “rutina”, o en este caso “ritmo”, enfatiza la importancia de la construcción de una temporalidad específica que pareciera obstaculizarse al haberse interrumpido la intermitencia favorecida por la separación del espacio doméstico respecto del espacio universitario. La siguiente narración da cuenta de las dificultades subjetivas para iniciarse en el oficio de estudiante desencadenadas por la alteración de dicha dimensión témporo-espacial.

El aspecto negativo (y en relación al tiempo) es que pareciera que nunca hay un corte. La virtualidad está, ahí, las 24 hs del día, toda la semana. No hay una escisión entre el aula/el hogar de cada uno de nosotros, se siente a veces un tanto invasiva. (E206, fem., Humanidades y Artes, 2º año)

Asimismo, se pusieron de manifiesto ciertos inconvenientes para estudiar careciendo del sostén habitual de docentes y pares. Así, fueron recurrentes las alusiones a la necesidad de contar con figuras de referencia que orienten el proceso de aprendizaje. En este sentido, encontramos demandas de recursos didácticos mediadores (guías, pizarrones, simulaciones, etc.), que operen a modo de soportes para acortar las distancias con los nuevos conocimientos: “Algunos temas son difíciles de entender sin una clase presencial con pizarra” (E983, fem., Ciencias Económicas y Estadística, 2º año).

En relación con lo anterior, se manifestó una añoranza respecto de la universidad en su materialidad. Se expresaron deseos de conocer las instituciones transitándolas, viviendo la experiencia universitaria desde una perspectiva integral en la que no solo ocupa un lugar importante la dimensión disciplinar, sino también aspectos de la sociabilidad propios del ingreso a las casas de altos estudios:

Empecé la universidad sin ir a la universidad. Siento que este contexto de aislamiento social me desmotivó demasiado. Yo estaba muy emocionada por el comienzo de esta nueva etapa. En parte, lo que más me gustaba era la rutina, el disfrutar de las instalaciones de la facultad, las explicaciones de los profesores, las relaciones con mis compañerxs, compartir en el comedor, y esa experiencia se perdió completamente. (E704, fem., Ciencias Agrarias, 1º año)

Por último, un tema que recibió muchas críticas fue el de la evaluación. En relación con este punto se cuestionaron las modalidades de examen. Hubo críticas, por ejemplo, al recurrente uso de formatos con opción múltiple, al escaso tiempo asignado para responder preguntas sin tener en cuenta dificultades en la conectividad y a la falta de predisposición de algunas cátedras para adaptarse a la situación que implicaba ingresar en el marco de una pandemia inédita. “Nos dieron 10 minutos para responder una pregunta a desarrollar, me llevó más de 15 renglones 2 gráficos, y sacarle fotos, subirlas a internet y mandarlas. No alcanzó.” (E252, masc., Ciencias Económicas y Estadística, 2º año). También hubo voces que expresaron lo contrario, es decir, entendían la ausencia

de evaluaciones como un obstáculo para realizar un seguimiento de sus propios procesos de aprendizaje.

La dimensión afectiva en el ingreso a la universidad durante el tiempo de pandemia

Ante la pregunta por cómo se sintieron, en términos generales, durante el aislamiento, una serie de adjetivos se presentaron de modo reiterado describiendo situaciones de malestar: *angustiado/a, desmotivado/a, estresado/a, desanimado/a, triste, ansioso/a, cansado/a, perdido/a, cambiante, agobiado/a, harta/o, desorientado/a, abombado/a, preocupado/a, asustado/a*.

Analizando detenidamente dichos significantes en el contexto discursivo en el que fueron planteados, pudimos identificar, en primer lugar, sensaciones y afectaciones ligadas a las exigencias académicas en el marco de la virtualidad. En este sentido, se expresaron situaciones de ansiedad, angustia e insomnio vinculados al temor de *no llegar a hacer todo*, o al hecho de que se acumularan temas no entendidos y especialmente ligados a la escena del examen como instancia en la que se define la acreditación. En ocasiones, esta situación llevó a evaluar la posibilidad de abandonar la carrera. “Con estrés, con el sentimiento de no llegar a poder hacer todo, con el sentimiento de no entender y que se vayan acumulando textos no entendidos, con el sentimiento de que a final del año tengo cinco finales que rendir más tres que me quedaron del año pasado.” (E2.111, fem., Psicología, 2º año).

En segundo lugar, encontramos expresiones relacionadas con el malestar provocado por la situación social vinculada con la pandemia, especialmente se hizo referencia a la alteración de los vínculos familiares y de amistad. La angustia por la posibilidad de contagio de personas queridas se puso de manifiesto en numerosos relatos. “Me siento irritable, enojada y en constante estado de alerta ya que en el lugar donde vivo dio un caso positivo y en los pueblos alrededores también. Tengo familiares que cumplen con la edad de riesgo, además de que ya presentan enfermedades previas al aislamiento” (E231, fem., Ciencias Médicas, 1º año).

Por otro lado, identificamos expresiones que aluden a oscilaciones en el estado de ánimo: “Algunos días tranquila, cuando tengo algún día productivo a pesar del encierro. Y otros días asfixiada, lo que me hace difícil concentrarme...” (E421, fem., Ciencias Médicas, 1º año).

Por último, encontramos manifestaciones que refieren a una mejor adaptación a las nuevas condiciones de aprendizaje y a la posibilidad de activar nuevos recursos subjetivos o emocionales ante la situación crítica de la pandemia: “Al principio estaba triste, pero de a poco todo fue mejorando y ahora trato de no hacerme problemas por cosas que escapan de mis posibilidades” (E1.880, fem., Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, 1º año).

Discusión y conclusiones

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supuso que la UNR afrontara un proceso de virtualización forzosa en un escenario signado por la incertidumbre y el temor ante el carácter inédito de la situación. Tal proceso se realizó en un contexto en el que el uso de entornos virtuales era incipiente, que no se hallaba generalizado ni reconocido (Borgobello *et al.*, 2019), y que requirió la adquisición de nuevas habilidades y saberes técnicos por parte de docentes y estudiantes.

La indagación realizada nos permitió un acercamiento a las problemáticas de diverso orden que debieron enfrentar estudiantes de los primeros años de la universidad, poniéndose de manifiesto la gran discontinuidad existente entre las vivencias educativas previas y la inserción en el ámbito universitario. Esta distancia tiene que ver con el ingreso a una nueva institución —con características, lógicas, discursos y prácticas desconocidas por la mayoría de quienes ingresan—. En consonancia con trabajos centrados en indagar experiencias estudiantiles y docentes en pandemia, como el de Gandulfo *et al.* (2020) o el de Krichesky *et al.* (2021) encontramos que, a las dificultades propias de la construcción del oficio de estudiante (Coulon, 2008) que emergen en los relatos de diferentes estudiantes —organizar el estudio, incorporar hábitos, rutinas y ritmos de estudio, apropiarse de los aspectos distintivos de cada cultura institucional y de los discursos específicos de las disciplinas— se sumaron otras que eran propias de la virtualidad y que implicaron profundas transformaciones en una serie de dimensiones como la temporalidad, el plano vincular, las evaluaciones, el acompañamiento. A su vez, estas dificultades se vieron agravadas por el contexto de incertidumbre que provocó la pandemia, en el que emergieron o se profundizaron sentimientos de angustia ante el riesgo de la propia vida y la de las personas queridas.

Siguiendo a Koselleck (1993) en su conceptualización sobre las categorías horizonte de expectativas y espacio de experiencias, y considerando los relatos de jóvenes, podríamos hipotetizar que muchas de las vivencias permanecen en un horizonte de expectativas, anhelando la materialización de una experiencia universitaria que pareciera no poder concretarse. No obstante, también podría pensarse en la configuración de nuevas experiencias de transmisión, aprendizaje y sociabilidad que se fueron generando en la virtualidad forzada.

En ese marco extremadamente complejo, y pese a destacarse en las respuestas las desventajas de la virtualidad, fue posible identificar sentimientos de empatía respecto del esfuerzo realizado por docentes e instituciones para continuar desarrollando actividades académicas en las condiciones enfrentadas. Como señalamos, en las respuestas escalares, la media más alta se encontró en la valoración del vínculo con sus docentes. Asimismo, en las respuestas abiertas encontramos una valoración positiva en relación con la gran cantidad de materiales pedagógicos producidos, cuya disponibilidad en los espacios virtuales facilitaría las condiciones de estudio en este contexto. Cabe señalar que en varios relatos se destaca que el hallazgo de referentes —docentes o responsables de tutorías—, respecto de quienes se valoró el acompañamiento recibido, pareciera atenuar la discontinuidad entre las vivencias educativas previas y la inserción en el ámbito universitario. De este modo, quedó visibilizada la importancia de las mediaciones institucionales y las intervenciones pedagógicas para sortear las dificultades de pasajes entre culturas institucionales y disciplinarias diferentes (Pierella, 2021).

Podemos señalar que la forzosa virtualización ha generado nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual, que aún resta ahondar en futuros estudios. Si en el caso de las clases presenciales el libro o los apuntes, el pizarrón, los laboratorios, quizás también las computadoras, eran algunos de los objetos más conocidos; cuando la totalidad de las actividades académicas se trasladó del espacio físico al campus virtual, del edificio de las facultades al ámbito de lo doméstico, se empezó a dimensionar la necesidad de una serie de elementos hasta el momento tenidos en cuenta pero sin atribuirles el carácter de esenciales en el ámbito de la educación superior, como el tipo de conectividad, los artefactos disponibles, la disposición de espacios adecuados para trabajar y estudiar en el hogar, entre otros. En relación con lo anterior, pudo constatar la desigualdad existente entre estudiantes; cuestión que permite poner en tensión el derecho a la educación superior en relación con las brechas digitales. Al mismo tiempo, cabe considerar la potencialidad de los entornos virtuales para atenuar dichas brechas, expresándose fundamentalmente en la posibilidad de continuar con

las actividades académicas en los lugares de origen. Cabe aquí también tener en cuenta expresiones de estudiantes de segundo año de carreras con matrícula numerosa respecto de la potencialidad de los espacios virtuales para garantizar ciertas condiciones de escucha de la clase, siempre y cuando se contara con los recursos y conectividad adecuados para su concreción.

Esto último conduce a afirmar la necesidad de asumir que lo digital ya no es una cuestión accesoria a la enseñanza universitaria, sino que cada vez se hace más evidente su potencialidad para encarar las prácticas de transmisión y producción de conocimiento, en un marco de reflexión sobre las consecuencias políticas, culturales, epistemológicas y atendiendo a las condiciones de trabajo docente.

Futuros trabajos deberían focalizar en la comparación de respuestas de acuerdo con subgrupos de estudiantes considerando el año de cursado, condición de cursante, edad en relación con el uso de tecnología, valoraciones en relación a la disponibilidad de recursos tecnológicos, características propias de las carreras, entre otras variables que condicionan la afiliación institucional en contextos tales como los que se experimentaron durante 2020.

Bibliografía


- » Amaya, A.; Cantú, D. y Marreros, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante la contingencia del COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65): 1-20.
- » Boelens, R.; De-Wever, B. y Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22(1): 1-18.
- » Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires, Biblos.
- » Borgobello, A.; Mandolesi, M.; Espinosa, A. y Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología*, 37(1): 279-317. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- » Canelo, P. (2020). Igualdad, solidaridad y nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia. En Grimson, A. (dir.). *El futuro después del covid-19*, pp. 17-25. Argentina unidad. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19_o.pdf
- » Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 213-228. Buenos Aires, UNIFE.
- » Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida universitária*. Salvador de Bahía, EDUFBA.
- » Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de investigaciones. *Polifonías*, 4: 15-35.
- » De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES.
- » Decreto 297/2020 Aislamiento social, preventivo y obligatorio/2020, de 20 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- » Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10): 13-25. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- » Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 351-364. Buenos Aires, UNIFE.
- » Escamilla, J. G.; García, R.; Moreno, C. I.; Osoria, J. O.; Peña, A.; González, A. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21(5): 1-10. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.10>
- » Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (ed.). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos*, pp. 23-86. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- » Fernández Lamarra, N.; Álvarez, M.; García, P.; Grandoli, M. y Pérez Centeno, C. (2020). *La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. Comunicación de investigaciones, SAIE. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=a24rl-oxVAs>
- » Gandulfo, C.; Alegre, T. y Domínguez, M. (comps.) (2020). *El ASPO en primera persona. Relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Corrientes, Colectivo Syry.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Press.
- » IESAL-Unesco (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- » Jeffery, K. A. y Bauer, C. F. (2020). Students' responses to emergency remote online teaching reveal critical factors for all teaching. *Journal of Chemical Education*, 97(9): 1-14. Disponible en: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00736>
- » Jordan, K.; David, R.; Phillips, T. y Pellini, A. (2021). Education during the COVID-19 crisis Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21): 1-15.
- » Kosselck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós.
- » Krichesky, G.; Pogré, P.; Benchimol, K.; Poliak, N.; Janjetic, M.; Vernengo, A.; Marino, T. y Gómez, G. (2021, en prensa). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia. Resultados de una investigación. *Revista IRICE*, s/d.
- » Ley 27.550 de modificación de la Ley de educación nacional 26.206/2020, de 30 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/231431/20200630>
- » Lorenzo, J. (2018). Uso de TIC en docentes de nivel medio, terciario y universitario de ciencias humanas y sociales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1(1): 89-104.
- » Martín, J.; Gutiérrez, E. A.; Bigliani, J. C. y Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista Enseñanza de La Física*, 32(3): 233-240.
- » Niño Carrasco, S. A.; Castellanos-Ramírez, J. C. y Patrón Espinosa, F. (2020). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65): 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- » Petillion, R. J. y McNeil, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. *Journal of Chemical Education*, 97(9): 1-8. Disponible en: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00733>
- » Pierella, M. P. (febrero de 2021). El ingreso a la universidad en tiempos de pandemia. Experiencias estudiantiles en torno a la virtualidad. En Congreso internacional "Ingresos e ingresantes a la universidad. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios". Viedma, Universidad Nacional de Río Negro.
- » Pogré, P.; De Gatica, A.; García, A. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires, Teseo.

- » Portillo Peñuelas, S. A.; Castellanos Pierra, L. I.; Reynoso Gonzáles, O. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3): 1-17.
- » Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, XXX(120): 7-32.
- » Villar, A. (2017). Hacia la universidad bimodal: dimensiones de un proceso incipiente. En Collebechi M. E. y Gobato F. (comps.). *Formar en el horizonte digital*, pp.129-136. Bernal, Universidad Virtual de Quilmes.

María Paula Pierella


Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

 <https://orcid.org/0000-0002-6679-9869>

Correo electrónico: pierella@irice-conicet.gov.ar

Ana Borgobello

Doctora en Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Psicóloga y Profesora en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

 <https://orcid.org/0000-0002-2340-8127>

Correo electrónico: borgobello@irice-conicet.gov.ar


María Luz Prados

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Correo electrónico: prados@irice-conicet.gov.ar

Lucas R. Brun

Doctor en Ciencias Biomédicas y Médico, Universidad Nacional de Rosario. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario.

 <https://orcid.org/0000-0001-6281-2096>

Correo electrónico: lbrun@unr.edu.ar

