

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. Artículo de María Luz Prados, Ana Borgobello, Lucas Brun y María Paula Pierella. Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260207>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## **Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes**

Accompaniment, educational relationship and imaginaries about the first year in times of forced virtualization from the students' perspective

Acompanhamento, ligações pedagógicas e imaginários sobre o primeiro ano em tempos de virtualização forçada do ponto de vista dos estudantes

---

### **María Luz Prados**

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE)- CONICET. Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
maluzprados@hotmail.com  
ORCID 0000-0002-1243-221X

### **Ana Borgobello**

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE)- CONICET. Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
borgobello@irice-conicet.gov.ar  
ORCID 0000-0002-2340-8127

### **Lucas Brun**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de Rosario, Argentina

lbrun@unr.edu.ar

ORCID 0000-0001-6281-2096

### **María Paula Pierella**

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE)- CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

pierella@irice-conicet.gov.ar

ORCID 0000-0002-6679-9869

**Recibido:** 2022-02-15 | **Revisado:** 2022-03-12 | **Aceptado:** 2022-04-18

### **Resumen**

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo general fue aportar a vislumbrar las transformaciones en las experiencias estudiantiles del primer año en tiempos de virtualización forzosa. Los ejes de indagación fueron las percepciones acerca del acompañamiento recibido y la relación con docentes, las valoraciones del vínculo pedagógico y los imaginarios acerca del primer año de estudiantes de tres Facultades de la Universidad Nacional de Rosario. La investigación se encuadró en un paradigma metodológico mixto y utilizó el cuestionario como técnica de recolección de datos. Entre los principales hallazgos se puede mencionar la valoración positiva del estudiantado respecto del acompañamiento recibido y el vínculo establecido con sus docentes, una acentuación de las expectativas estudiantiles respecto del vínculo pedagógico en torno a cuestiones del orden del cuidado y grandes transformaciones en la experiencia estudiantil que supusieron nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual.

**Palabras claves:** enseñanza superior; enseñanza pública; condiciones de admisión; relación profesores/as y estudiantes.

### **Abstract**

This article presents the results of a research whose general objective was to contribute to the understanding of the transformations in the student experiences of the first year in times of forced virtualization. The axes of inquiry were the perceptions about the support received and the relationship with teachers, the valuations of the educational relationship and the imaginaries about the first year of students from three Faculties of the National University of Rosario. The research was framed in a mixed methodological paradigm and used the questionnaire as a data collection technique. Among the main findings we can mention the positive evaluation of the students regarding the accompaniment received and the bond established with their teachers, an accentuation of the students' expectations regarding the

pedagogical bond around issues of care and great transformations in the student experience that implied new difficulties in the processes of institutional and intellectual affiliation.

**Key words:** higher education; public education; student admission; student teacher relationship; pandemic.

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de investigação cujo objetivo geral era proporcionar um vislumbre das transformações nas experiências dos estudantes do primeiro ano em tempos de virtualização forçada. Os eixos de investigação foram as percepções sobre o apoio recebido e a relação com os professores, as avaliações da ligação pedagógica e os imaginários sobre o primeiro ano dos estudantes de três Faculdades da Universidade Nacional de Rosário. A investigação foi enquadrada num paradigma metodológico misto e utilizou o questionário como uma técnica de recolha de dados. Entre as principais conclusões podemos mencionar a avaliação positiva dos estudantes sobre o apoio recebido e o vínculo estabelecido com os seus professores, uma acentuação das expectativas dos estudantes relativamente ao vínculo pedagógico em torno de questões de cuidado e grandes transformações na experiência estudantil que envolveram novas dificuldades nos processos de afiliação institucional e intelectual.

**Palavras-chave:** ensino superior; educação pública; condições de admissão; relação professor-estudantes pandemia.

## Introducción

A partir del año 2020, nos encontramos atravesando una pandemia de gran impacto a nivel internacional originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo COVID-19. OXFAM (2021) señala que la pandemia será recordada por haberse cobrado más de dos millones de vidas en todo el mundo, y por haber provocado el empobrecimiento de cientos de millones de personas. A su vez, sostiene que es probable que sea la primera vez en la historia que la desigualdad se haya incrementado al mismo tiempo en prácticamente todos los países del mundo. La pandemia supuso un agravamiento de las desigualdades previas, pero, también, un acrecentamiento de estas, como consecuencia del solapamiento de un conjunto de procesos crisis sanitaria, crisis alimentaria, aumento del desempleo y la pobreza, crisis educativa, entre otras— que afectó principalmente a mujeres y niños/as.

En relación con la cuestión educativa, durante el periodo de restricciones sanitarias, más de 180 países tuvieron que cerrar temporalmente sus centros educativos y se calcula que, en el peor momento, unos 1700 millones de estudiantes dejaron de poder ir a la escuela (OXFAM, 2021). En el ámbito universitario latinoamericano, según un informe de IESALC-UNESCO (2020), esta 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 de estudiantes y profesores de educación superior de la región. Dicha situación es particularmente preocupante respecto del estudiantado más vulnerable que ingresó a la educación superior en condiciones de desventaja en relación con 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 (Cannellotto, 2020; IESAL-UNESCO, 2020).

En Argentina, luego del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 (Presidencia de la Nación, 2020) que estableció el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), las universidades —aunque de modos heterogéneos— desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico, adoptando diversas modalidades de educación, mediadas de forma digital, para atender a la demanda de continuidad educativa. La Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, en la que realizamos nuestra investigación, comenzó rápidamente a acondicionar el campus universitario para el desarrollo de las claves virtuales. El campus, llamado Comunidades, si bien fue creado en 2008, era escasamente utilizado y, mayoritariamente, solo como complemento de las clases presenciales.

En ese marco, el objetivo general que orientó el presente estudio fue aportar a vislumbrar las transformaciones en las experiencias estudiantiles del primer año en tiempos de virtualización forzosa, focalizando en las percepciones acerca del acompañamiento recibido y la relación con docentes, las valoraciones del vínculo pedagógico y los imaginarios acerca del primer año de estudiantes de tres facultades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

## Antecedentes

En los últimos años, se observa, en América Latina, un crecimiento exponencial de los estudios centrados en problemáticas asociadas al primer año y al ingreso a la Universidad. Entre estas, encontramos: el tránsito de los/as jóvenes por la universidad (e.g. Blanco, 2014; Bombini y Labeur, 2017; Carli, 2012; Guzmán Gómez, 2013; Ortega, 2008; Pierella, 2014; Sendón, 2005), el ingreso a la universidad y la incidencia de factores institucionales, académicos y pedagógicos (e.g. Chiroleu, 2016, 2019; Ezcurra, 2011, 2013; Fanelli, 2017; Figuera y Álvarez, 2014; Gluz, 2011; Gluz y Grandoli, 2009; Grandoli, 2009; Linne, 2018; Marquina, 2011; Nardoni y Smitt, 2014; Pierella, 2011; Pogré *et al.*, 2018; Ramallo y Sigal, 2010) y el abandono de los estudios superiores (e.g. Ezcurra, 2019; Falcone y Stramazzi, 2011; García de Fanelli, 2014; García de Fanelli y Jacinto, 2010; Santos Sharpe, 2016, 2020; Santos Sharpe y Carli, 2016).

En tal sentido, la literatura especializada coincide en señalar al primer año universitario como un tramo crítico (Johnston, 2013; Pierella, 2014; Silva Laya, 2011; Yorke y Longden, 2007) en el que las experiencias de transición del nivel medio a la universidad influyen en la permanencia del estudiantado. Por su parte, Pogré *et al.* (2018) señalan que los factores determinantes de los problemas de pasaje entre niveles no atañen solo a las competencias académicas ofrecidas en la escuela secundaria o al nivel socioeconómico del estudiantado, sino que la enseñanza en la universidad y sus dispositivos institucionales son constructores de dificultades y obstáculos para la articulación. Coincidentemente, Ezcurra (2019) afirma que la principal dificultad es la distancia entre las experiencias educativas previas y las nuevas exigencias donde puede imperar un desconocimiento respecto del tiempo que demanda la carrera y sus altas exigencias, dificultades

en cuanto a la organización del tiempo y a la falta de algunas habilidades de aprendizaje o técnicas de estudio. Asimismo, Pierella (2015) sostiene que el encuentro con “otros” significativos va a ser determinante en procesos de permanencia en la institución universitaria; así, el rol que desempeña la docencia y el acompañamiento cobra mayor relevancia para sortear esas dificultades.

Por su parte, los estudios centrados en los impactos de la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina proliferaron en los últimos tiempos. En esta línea, encontramos investigaciones centradas en las transformaciones producidas en las funciones universitarias — enseñanza, investigación y colaboración con la sociedad— (e.g. Del Valle *et al.*, 2021; Dussel *et al.*, 2020a; Dussel *et al.*, 2020b; Fanelli *et al.*, 2020; Pedró, 2020), en la enseñanza y en los cambios en la Educación a Distancia (Maggio, 2020; Martín *et al.*, 2020; Zelaya, 2020), y centrados en las perspectivas del estudiantado y la docencia (Gandulfo *et al.*, 2020; Krichesky *et al.*, 2021; Macchiarola *et al.*, 2021; Pierella y Borgobello, 2021; Proença y Borgobello, 2020).

Estos estudios comenzaron a hablar de enseñanza remota de emergencia (Macchiarola *et al.*, 2021; Pedró, 2020) y de virtualización para dar cuenta de un proceso diferente a la educación a distancia (Cannellotto, 2020) que supuso, principalmente, la continuidad pedagógica en el ámbito virtual. Escamilla *et al.* (2020) afirman que una de las primeras reacciones frente a la contingencia ha sido la de dar continuidad a las clases mediante plataformas virtuales con las que se reproduce, si bien de manera limitada, la forma en que se imparten las clases presenciales. Coincidentemente, Maggio (2020) afirma que la “virtualización”, con su carga semántica, supuso un “hacer virtual” lo que era presencial y expuso que la educación a distancia tenía bajo alcance y que los componentes virtuales de los cursos presenciales eran marginales. En tal sentido, si bien estudios previos a la pandemia muestran que el proceso de virtualización de la educación superior a nivel local estaba en curso, detallan que era incipiente y no se encontraba suficientemente reconocido ni generalizado (Borgobello *et al.*, 2019; Copertari y Sgreccia, 2018).

Asimismo, Maggio (2020) afirma que muchas de las decisiones pedagógico-didácticas se tomaron como si la pandemia fuera un fenómeno pasajero, de corto plazo, y que, en el contexto de la virtualización temprana, se caracterizó por poner en marcha a escala masiva dos tipos de fenómenos: el poner a disposición y la sincronización. Algunos/as autores/as (e.g. Maggio, 2020; Magnani, 2020) coinciden en señalar que, si bien el “poner a disposición” fue central en aras de garantizar la continuidad pedagógica y el derecho a la educación, de ningún modo supuso un rediseño de las propuestas clásicas. Sin embargo, estudios que analizan relatos docentes focalizan el grado de ruptura que supuso la virtualización en tanto implicó “adaptaciones”, “recreaciones” y “creaciones” (Cheli *et al.*, 2021; Krichesky *et al.*, 2021). Aquí, se destaca el grado de interpelación que supuso la virtualización forzosa a las formas de la enseñanza universitaria y que implicó crear propuestas de enseñanza y recursos didácticos para un contexto nuevo. En gran medida, se destaca la preocupación docente acerca de los modos para establecer el vínculo pedagógico, cómo lograr formas de vinculación y comunicación con sus estudiantes a través de los entornos virtuales.

De este modo, la virtualización forzosa permitió la continuidad pedagógica, aunque enfrentó numerosas dificultades, como señalan numerosos estudios. Niño Carrasco *et al.* (2021) sostienen que una de las limitaciones fue la falta de experiencia y escasa formación docente en la utilización de plataformas tecnológicas y facilitación del aprendizaje en línea. Aunado a esto, se encuentra la sobrecarga docente que supuso la responsabilidad de sostener procesos pedagógicos de manera virtual, muchas veces sin condiciones óptimas de conectividad o recursos y con recargas por las tareas de cuidado (Borgobello *et al.*, 2019; Pérez Centeno, 2020). Asimismo, es posible identificar problemáticas similares en el estudiantado, en relación con la falta de acceso a la conectividad y con las herramientas tecnológicas (Cannellotto, 2020), así como problemáticas socioafectivas que incidieron en los procesos de aprendizaje (Escamilla *et al.*, 2020; Pierella y Borgobello, 2021).

Una mención especial merece lo que varios/as autores/as identifican como brecha digital (Magnani, 2020; Narodowsky y Competella, 2020; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020; Puiggrós, 2020) en términos de la infraestructura tecnológica y del incipiente desarrollo de habilidades y competencias digitales necesarias para un uso efectivo de tales recursos, propios de los entornos virtuales. Uno de los problemas centrales visibilizados en la región, para llevar adelante dicha modalidad educativa, es la desigualdad de la población en relación con el acceso a Internet y la calidad de la conexión (Fanelli *et al.*, 2020). En Argentina, el último relevamiento del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2020, citado por Preti y Fernández, 2020) muestra que, en 2020, condiciones que no han variado en la actualidad, un 82 % de los hogares tenía acceso a internet fijo en las casas, pero solo el 60 % disponía de una computadora. Estos datos variaban en relación con el sector social de procedencia. Entre los sectores más pobres, que percibían mensualmente la Asignación Universal por Hijo y por Embarazo para Protección Social (AUH), el 53 % —casi cuatro millones de menores de 18 años— no contaba con computadora y el 28 % no accedía a internet desde su hogar, contando sí con aparatos móviles como celulares (Preti y Fernández, 2020). Por otro lado, el acceso a internet difiere en función de la zona o región del país. En un estudio reciente sobre las condiciones de conectividad de estudiantes de la UNR, el resultado arrojó que el 12 % del estudiantado encuestado no disponía de internet en sus hogares, sino solo datos móviles, y que el 12 % contaba con un celular como único medio para llevar adelante las tareas académicas (Pierella *et al.*, 2020, en Pierella y Borgobello, 2021).

Esta brecha digital cobra mayor relevancia en un contexto de virtualización forzosa donde el acceso a la tecnología y a la conectividad establece una relación directa con el acceso al derecho a la educación. En tal sentido, diversos/as autores/as (e.g. Cardinaux, 2020; Dussell, 2020; Puiggrós, 2020) señalan que la pandemia y la virtualización supuso una profundización de las desigualdades educativas que puede implicar un crecimiento del abandono estudiantil. Cannellotto (2020) señala que la educación a distancia requiere mayor dedicación y que el tipo de disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Muchas de las habilidades requeridas en la virtualidad hacen a la autonomía y al

manejo de las lógicas universitarias, habilidades que es esperable que aún no posean los/as estudiantes ingresantes.

El presente estudio recoge varias de las preocupaciones aquí vertidas y tiene como objetivo general aportar a vislumbrar las transformaciones en las experiencias estudiantiles del primer año en tiempos de virtualización forzosa. En tal sentido, nos propusimos analizar las percepciones de estudiantes de primer año, de las facultades de Humanidades y Artes, Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR, acerca del acompañamiento recibido y de la relación con docentes, sus valoraciones acerca del vínculo pedagógico y los imaginarios respecto al primer año en la pandemia temprana. La investigación se encuadra en un paradigma metodológico mixto y utilizó el cuestionario como técnica de recolección de datos.

## **Método**

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación sobre el ingreso a la UNR en tiempos de virtualización forzosa realizado a lo largo del 2020 (Pierella, *et al.*, 2022). La investigación se encuadra en un paradigma metodológico mixto en la medida en que considera tanto una perspectiva cuantitativa como cualitativa. De este modo, se aplicó un cuestionario como técnica de recolección de datos. Se diseñó un formulario virtual destinado a estudiantes de primer y segundo año de la UNR, que constó de 27 preguntas cerradas, seis preguntas abiertas y cuatro ítems escalares de 1 a 5 (confiabilidad = alfa de Cronbach 0,793). El proceso de validación se realizó mediante juicio por experticia y pruebas piloto. Para la distribución del instrumento, se contó con colaboración institucional de UNR, estableciéndose contacto con Secretaría Académica, Bienestar Estudiantil y SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia). La recolección de datos se produjo entre junio y julio de 2020.

En el presente artículo, se analizan tres facultades, adoptando como criterio el agrupamiento de las carreras en áreas que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación: Área de Ciencias Aplicadas, Área de las Ciencias Básicas, Área de Ciencias Humanas, Área Salud y Área de las Ciencias Sociales. Con el objetivo de alcanzar la totalidad de las áreas, se seleccionaron las facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), que agrupa carreras del área de Ciencias Básicas y Aplicadas; Humanidades y Artes (FHya), que contiene carreras del área de Ciencias Humanas y Sociales; y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF), que cuenta con carreras del área Salud.

La UNR fue fundada en 1968, en Rosario, como desprendimiento de la Universidad Nacional de Litoral (Santa Fe) y es una de las universidades más grandes del país, con más de 87.000 estudiantes y cerca de 20.000 ingresantes anuales (Dirección General de Estadística Universitaria, 2021). Alberga 12 facultades y tres institutos de enseñanza media. A su vez, en cuanto al total de estudiantes, en relación con el total de la UNR, encontramos que la FHya puede ser catalogada como grande, con alrededor de 10.000 estudiantes y cerca de 3.000 ingresantes; la

FCEIA puede ser catalogada como mediana, con un total de casi 6.000 estudiantes y 800 ingresantes; y la FCByF puede ser considerada pequeña, con un total de casi 4.000 estudiantes y 800 ingresantes (Dirección General de Estadística Universitaria, 2021).

La muestra con la que se trabajó fue por disponibilidad y consta de un total de 504 respuestas válidas de estudiantes de primer año de las tres unidades académicas seleccionadas y, como puede verse en la Tabla 1, consta de 145 respuestas correspondientes a la FHyA (5 % de la población), 155 de la FCByF (19,6 % de la población) y 204 de la FCEIA (27 % de la población).

**Tabla 1**  
Muestra

	FHyA	FCByF	FCEIA	Total
n	145	155	204	504
%	28,8	30,8	40,5	100

*Fuente: elaboración propia.*

En cuanto al análisis de los datos, las respuestas cerradas se analizaron con estadística descriptiva —frecuencias y porcentajes—, lo que nos permitió identificar tendencias mayoritarias en las respuestas y comparar e interpretar los datos obtenidos en las distintas facultades. Las respuestas abiertas se analizaron por inducción, buscando en los datos vínculos clave y categorías que nos permitieron construir hipótesis de trabajo. Los datos fueron leídos en paralelo por cuatro investigadores/as independientes, generándose consensos cuando hubo conflicto en la lectura de estos.

## Resultados

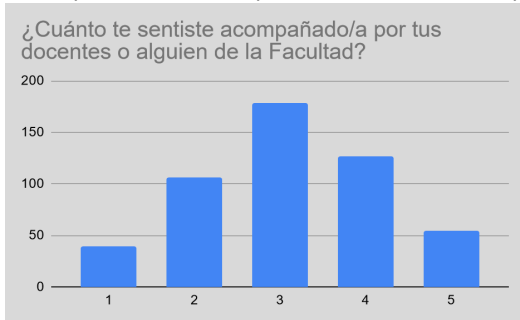
### *Percepciones acerca del acompañamiento y el vínculo pedagógico en tiempos de virtualidad*

Para ahondar en las percepciones acerca del acompañamiento recibido durante la pandemia, se le solicitó al estudiantado que calificara el modo en que se habían sentido acompañados/as por docentes y miembros de su facultad en una escala de 1 a 5, siendo 1 el extremo más negativo y 5 el más positivo. De los resultados se desprende que, tomando al conjunto del estudiantado de las tres facultades, la mayoría de las respuestas se concentra en un valor de moda igual a 3 (35,3 %, n = 178). Como puede verse en el Gráfico 1, existe una menor proporción de respuestas negativas (1-2) (7,7 %, n = 39, y 21 %, n = 106, respectivamente) en relación con las respuestas positivas (4-5) (25,1 %, n = 127, y 10,7 %, n = 54, respectivamente).



## Gráfico 1

Percepción del acompañamiento recibido por parte de docentes u otras personas de la facultad

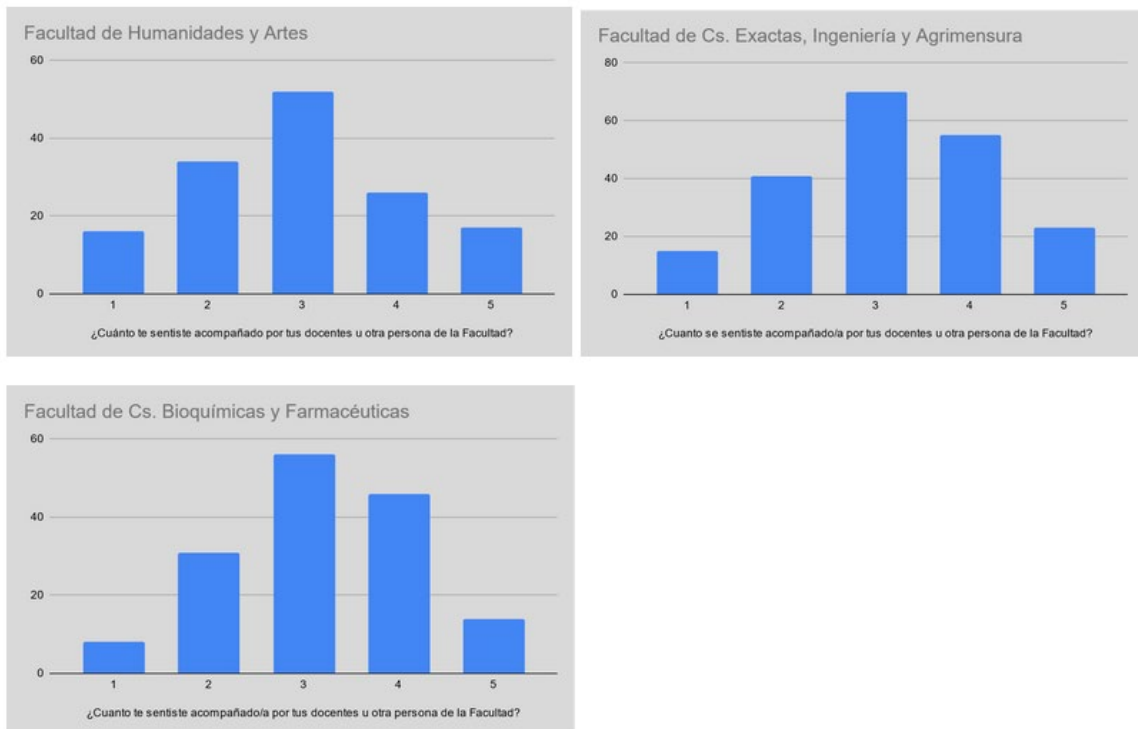


Fuente: elaboración propia.

Al desagregar las respuestas por facultades, hallamos similitudes en las unidades académicas. Como puede verse en el Gráfico 2, en las tres facultades, las respuestas se concentran en un valor de moda igual a 3.

## Gráfico 2

Percepción del acompañamiento por facultades



Fuente: elaboración propia.

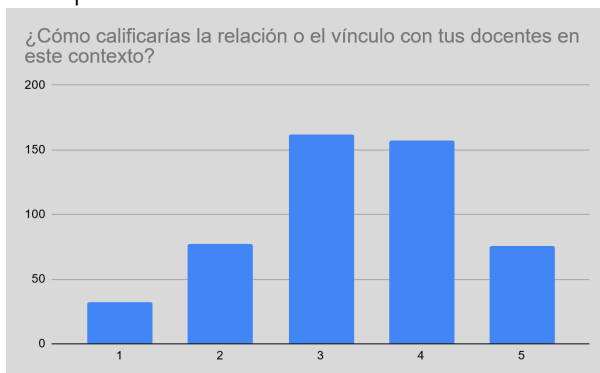
Sin embargo, hallamos que la FHyA concentra los valores más altos en cuanto a las valoraciones negativas (1-2) (11 %, n = 16, y 23,4 %, n = 34, respectivamente) y que la FCEIA evidencia los valores más altos en relación con las respuestas positivas (4-5) (26,9 %, n = 55, y 11,2 %, n = 23, respectivamente). Finalmente, la FCByF posee el valor más alto respecto de la respuesta 3 (36,1 %, n = 56). A partir de los resultados analizados, podemos afirmar que, mayoritariamente, el estudiantado de primer año de las facultades bajo estudio se sintió acompañado/a durante el proceso de virtualización forzosa, si bien se observa una mayor concentración de respuestas negativas (1-2) en la FHyA.

Por otro lado, en relación con las percepciones acerca del vínculo con sus docentes, se le solicitó al estudiantado que calificara esa relación con ítems escalares, siendo, al igual que en la respuesta anterior, 1 el extremo más negativo y 5 el más positivo. Del análisis de las respuestas, se halla una tendencia similar al obtenido en cuanto a las valoraciones acerca del acompañamiento.

De este modo, como puede verse en el Gráfico 3, hallamos que la mayoría de las respuestas se concentra en un valor de moda igual a 3 (32,1 %, n = 162), y que hay una menor proporción de respuestas negativas (1-2) (6,3 %, n = 32, y 15,2 %, n = 77, respectivamente) en relación con las respuestas positivas (4-5) (31,1 %, n = 157, y 15 %, n = 76, respectivamente).

### Gráfico 3

Percepción del vínculo con docentes

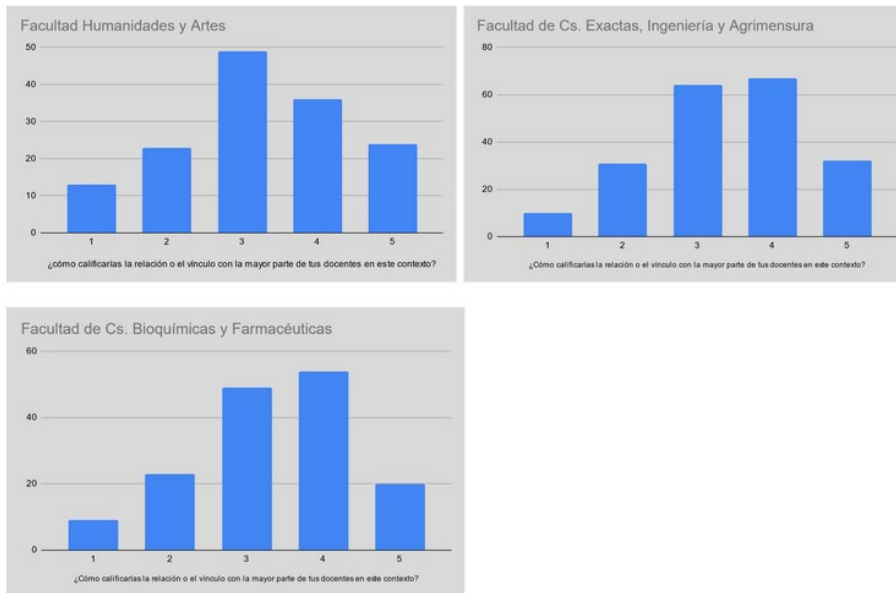


Fuente: elaboración propia

Al discriminar los datos por facultades, como puede verse en el Gráfico 4, se observa que la mayoría de las respuestas se concentran en los valores 3, 4 y 5, evidenciándose en la FCEIA y en la FCByF los valores más altos en la respuesta 4 (32,8 %, n = 67, y 34,8 %, n = 54, respectivamente). Por su parte, la FHyA evidencia su valor más alto en la respuesta 3 tres (33,7 %, n = 49), y, nuevamente, concentra los valores más altos en cuanto a las valoraciones negativas (1-2) (8,9 %, n = 13, y 15,8 %, n = 23, respectivamente).

## Gráfico 4

### Percepción del vínculo con docentes por facultades



Fuente: elaboración propia.

De estos resultados, se desprende que la mayoría del estudiantado del primer año de las facultades en estudio valoró positivamente el vínculo establecido con sus docentes durante el contexto de virtualización forzosa. Asimismo, se observa que, en FCEIA y FCByF, hay una mayor proporción de estudiantes que la valoran muy positiva, respecto de FHyA.

Estas valoraciones en torno al acompañamiento y al vínculo pedagógico y sus disparidades, según las unidades académicas analizadas, adoptan mayor relevancia al tomar en consideración las diferentes condiciones en que el estudiantado afrontó su primer año. De nuestra indagación, se desprende que un 43,2 % (n = 218) del total de respondentes del cuestionario no había comenzado a cursar en el momento en que se declaró el ASPO y la mitad de la muestra (50,8 %, n = 256) no conocía a sus docentes. Por su parte, FCEIA concentra una mayor proporción de estudiantes que habían comenzado el cursado (90,7 %, n = 185) y que conocían a sus docentes (90,7 %, n = 185). La FHyA concentra la mayor cantidad de estudiantes que no habían comenzado el cursado (77,9 %, n = 133) y que manifestaron no conocer a sus docentes (81,3 %, n = 118), mientras que, en la FCByF, si bien un 44,5 % (n = 69) afirmó haber comenzado las clases al momento de declararse la ASPO, un 76,7 % (n = 119) manifestó no conocer a sus docentes.

### **Valoraciones en torno al vínculo docente en la pandemia temprana**

Al ahondar en las razones del estudiantado para calificar de ese modo la relación con sus docentes, podemos identificar “tipos” de respuestas que aportan a analizar las valoraciones acerca

del vínculo pedagógico, así como las expectativas que las atraviesan. Entre quienes califican el vínculo pedagógico como “muy malo” o “malo” (respuestas escalares 1-2), podemos distinguir tres tipos de razones señaladas por el estudiantado: la virtualidad como factor que impide un buen vínculo pedagógico, acciones o actitudes docentes que afectaron el vínculo pedagógico y la postulación de que el vínculo pedagógico “no existe”.

Como puede verse en la Tabla 2, en FCByF, encontramos bastante paridad entre los tres tipos de razones (aproximadamente un tercio cada una). Quienes identifican a la virtualidad como imposibilitante del vínculo pedagógico destacan que “a través de una compu es difícil establecer un vínculo” (E1890, 18 años, Masc., FCByF) y que lo “virtual dificulta mucho el entorno para hablar o hacer preguntas a los docentes a diferencia del cursado presencial” (E1961, 18 años, Masc., FCByF). En cuanto a las razones que el estudiantado señala como causantes de un mal vínculo pedagógico, hallamos: mala organización, incumplimiento de horarios pautados, falta de profundizaciones en las explicaciones de los temas, contenidos difíciles de entender y falta de comunicación. Entre quienes señalan que el vínculo pedagógico “no existe”, como podemos ejemplificar en la respuesta de esta estudiante: “No existe relación, nos dan las clases y listo” (E1908, 18 años, Fem., FCByF), sostienen que esto se debe a que no conocen o no tienen diálogo con sus docentes: “No existe diálogo, interacción, intercambio de ideas, solo clases expositivas” (E1911, 18 años, Fem., FCByF). Cabe destacar que las referencias al desconocimiento de sus docentes y la falta de comunicación es frecuente en las respuestas.

## Tabla 2

Valoraciones Vínculo pedagógico: respuestas escalares 1-2.

Respuestas escalares 1-2	Virtualidad como factor que impide un buen vínculo pedagógico	Acciones o actitudes docentes que afectaron el vínculo pedagógico	Vínculo pedagógico “no existe”	Sin tabular/sin respuesta	Total
FCByF	10	8	10	4	32
FCEIA	6	25	7	7	45
HyA	3	17	12	10	42

Fuente: elaboración propia.

En FCEIA, la mayoría del estudiantado (61 %, n = 25) que calificó el vínculo pedagógico como “malo” o “muy malo” destaca acciones o actitudes docentes que afectaron el vínculo pedagógico. Entre estas, las más frecuentes fueron alusiones a problemas de horarios (se redujeron o no se respetaron), falta de respuestas a consultas realizadas por las plataformas y ausencia de clases sincrónicas.

Por otro lado, hallamos una proporción similar de estudiantes que señalaron que el “vínculo no existe” y que la virtualidad es responsable de la mala relación con sus docentes. Entre estas respuestas, se destacan las referencias a que “con las clases y los trabajos online no se llega a formar vínculos con los docentes” (E861, 18 años, Masc., FCEIA) y a que el desconocimiento implicó la inexistencia del vínculo: “Porque no los conozco y no tuve mucho trato con ellos” (E843, 18 años, Fem., FCEIA).

Finalmente, en la FHyA, casi en la misma proporción, el estudiantado sostuvo que calificaba el vínculo docente como “malo” o “muy malo” debido a acciones o actitudes docentes y a la inexistencia de la relación pedagógica. Entre quienes responsabilizan de la mala relación a acciones o actitudes docentes, la mayoría señaló la falta de clases sincrónicas y de consideración por la situación excepcional que se está viviendo; otras cuestiones mencionadas fueron la poca organización de las cátedras, ausencias de respuestas a preguntas formuladas en plataformas y falta de explicaciones adecuadas. Respecto de quienes aludieron a la inexistencia del vínculo docente, la razón más frecuente fue el desconocimiento y la escasa interacción: “no es nada particular con algún docente. Es que no los conozco ni me conocen, es imposible mantener una relación: soy ingresante, ni mi cara ni mi nombre saben, como yo de ellos” (E2376, 35 años, Fem., FHyA).

Por otro lado, para ahondar en las valoraciones del estudiantado que calificó a la relación positivamente, profundizamos en las respuestas que concitaron valores más altos por facultades. En tal sentido, analizamos las respuestas 4 en FCEIA y en la FCByF y la respuesta 3 en FHyA. En FCEIA y en la FCByF, pudimos identificar “tipos” de respuestas donde se resaltan distintos elementos del vínculo docente: atributos personales de la docencia, atributos que hacen al rol docente y el accionar docente en un contexto excepcional.

Como puede verse en la Tabla 3, en FCByF, encontramos que, en la mitad de las respuestas, se destacan atributos personales de la docencia. Entre las características señaladas, se hallan: amabilidad, paciencia, comprensión, respeto y, en gran medida, la predisposición. Un componente por remarcar es que una gran parte del estudiantado destaca como elemento positivo de la relación docente la predisposición, esto puede verse reflejado en las palabras de esta estudiante: “la califico así ya que siempre están a disposición de uno cuando lo requiere, en especial cuando un tema no se terminó de comprender” (E1964, 18 años, Fem., FCByF). Entre quienes destacan atributos que hacen a la tarea docente, hallamos que se valoran positivamente las “buenas” explicaciones y la distribución de materiales diversos, “claros y específicos”. Por último, entre quienes resaltan el accionar docente en un contexto marcado por la excepcionalidad, se señala: “Valoro que tuvieron que adaptarse rápidamente a las necesidades” (E1862, 29 años, Fem., FCByF); “Creo que todos trataron de dar lo mejor de sí, este periodo es nuevo para todos y no es fácil” (E1855, 18 años, Fem., FCByF).

**Tabla 3**

Valoraciones positivas FCByF y FCEIA

Valoraciones positivas	Atributos personales de la docencia	Atributos que hacen al rol docente	Accionar docente en un contexto excepcional	Sin tabular/sin respuesta	Total
FCByF	31	7	6	17	61
FCEIA	36	10	5	23	74

*Fuente: elaboración propia.*

En FCEIA, hallamos similitudes respecto de la FCByF en tanto la mitad de las respuestas también destacan atributos personales de la docencia. Entre las características resaltadas, aparecen: paciencia, amabilidad y presencia. Cabe distinguir que, de modo similar a lo sucedido con la FCByF, un elemento frecuentemente destacado como positivo es la predisposición, pero también la presencia y el contacto constante. De este modo, se reiteran alusiones al contacto permanente: “siempre se mantuvieron comunicadas conmigo” (E1142, 18 años, Fem., FCEIA); “siempre buscan una forma de estar en contacto” (E1066, 18 años, Masc., FCEIA). Entre quienes resaltan atributos que hacen al rol docente, se valoran positivamente las clases, la utilización de materiales de diverso tipo y el acompañamiento del proceso de aprendizaje. Quienes apreciaron el accionar docente en el contexto de excepcionalidad que supuso la pandemia, sostienen: “los docentes están aprendiendo a manejarse de manera virtual, y es muy admirable su desempeño y dedicación para hacernos llegar la información y los temas” (E1561, 19 años, Fem., FCEIA); “en mi opinión y experiencia, están haciendo todo lo que está a su alcance para guiarnos con los temas a estudiar de las asignaturas” (E1248, 20 años, Masc., FCEIA).

En FhyA, hallamos una gran variedad de respuestas que pueden ser organizadas en dos grupos, aquellas que hacen alusión a razones por la cual el vínculo pedagógico no es bueno y otras que destacan elementos que hacen a un buen vínculo pedagógico. En el primer grupo, la mayoría de las respuestas aludieron a acciones o actitudes docentes que afectaron el vínculo pedagógico, pero aclarando que no podían ser generalizadas al conjunto de docentes. Entre las razones mencionadas, la más frecuente fue la falta de interacción o diálogo y el desconocimiento, otras fueron la ausencia de clases sincrónicas, clases de consultas y respuestas a preguntas realizadas. En menor medida, hubo respuestas que aludieron a las dificultades de la virtualidad y a la inexistencia del vínculo pedagógico. En las respuestas que destacaron las dificultades de la virtualidad, nos encontramos con expresiones como: “la interacción de forma física es irremplazable” (E2374, 34 años, Masc., FHyA); “más allá de la contingencia, veo, en términos generales, una contención docente, aunque no se compara con el aula presencial” (E2384, 18 años,

Fem., FHyA). Mientras que, en las respuestas que focalizaron en la inexistencia del vínculo pedagógico, hallamos: “porque no he creado ningún vínculo más allá de cumplir con lo que demandan en cuanto a actividades o trabajos prácticos” (E2544, 30 años, Fem., FHyA); “es prácticamente nula, ni buena ni mala. Al no tener webcam, soy un número sin rostro” (E2464, 20 años, Masc., FHyA). Por otro lado, en el segundo grupo de respuestas, fue posible identificar con mayor frecuencia valoraciones positivas en torno a la presencia docente y a la cercanía, si bien se explicita que son rasgos exclusivos de ciertos docentes, no del conjunto: “porque hay ciertas cátedras que crean un vínculo muy cercano y de gran comprensión y ayuda, pero hay otras de las cuales no terminé de conocer sus profesores, sus voces, sus rostros, y solamente conozco los materiales que suben” (E694, 18 años, Masc., FHyA);

Algunxs profesorxs están siempre presentes, dando clases por videollamada y haciendo la cursada virtual mucho más llevadera, mientras que otrxs profesorxs usan plataformas no tan inclusivas o no poseen un chat de consultas, y directamente algunxs no suben material para continuar con las lecturas. (E2347, 18 años, Fem., FHyA)

En las respuestas analizadas, podemos identificar que entre aquellos/as estudiantes que califican al vínculo pedagógico como malo o muy malo aparecen con mayor frecuencia alusiones a problemas de organización de las cátedras, falta de clases sincrónicas, desconocimiento de la situación que se está viviendo y aparecen reiteradas referencias al desconocimiento del equipo docente como imposibilitante para establecer el vínculo. Asimismo, es posible hallar diferencias en las valoraciones del vínculo docente según las facultades.

En FCEIA, donde una mayor proporción de estudiantes manifiesta que habían comenzado el cursado y que conocían a sus docentes, las razones más expuestas para calificar de ese modo al vínculo docente tienen que ver con problemas de organización de las clases virtuales —problemas de horarios, falta de respuestas a consultas realizadas por las plataformas y ausencia de clases sincrónicas—. Mientras que, en FCByF, donde casi la mitad del estudiantado afirmó haber comenzado las clases al momento de declararse la ASPO y un 76,7 % (n = 119) manifestó no conocer a sus docentes, se planteó en igual proporción que el problema era la virtualidad misma, que la relación no existía porque no se conocía a los/as docentes y que había problemas de organización de las clases virtuales. También, cabe destacar las frecuentes referencias al desconocimiento de sus docentes y la falta de comunicación como obstáculos. Finalmente, en FHyA, que concentra la mayor cantidad de estudiantes que no habían comenzado el cursado y que manifestaron no conocer a sus docentes, de las respuestas analizadas (1, 2 y 3), con mayor frecuencia, aparecen alusiones a que el mayor problema para vincularse con sus docentes fue el desconocimiento y la falta de interacción; otros obstáculos señalados fueron problemas de organización de las cátedras, falta de clases sincrónicas y de consideración por la situación excepcional que se está viviendo.

Entre las valoraciones que realizan estudiantes que califican el vínculo pedagógico como medio o positivo (3, 4 y 5), es posible hallar una centralidad de elementos personales de la docencia. Es decir, se valora positivamente cuestiones que hacen a atributos personales de la

docencia —amabilidad, paciencia, comprensión, respeto— frente a cuestiones que hacen a la especificidad del rol docente.

### **Imaginarios acerca del primer año**

Como mencionamos anteriormente, las condiciones de presencialidad previa al ASPO fueron diferentes en las tres facultades en estudio. Algunos/as ingresantes de la cohorte 2020 pudieron empezar a cursar de forma presencial, principalmente el estudiantado de FCEIA, mientras que muchos/as otros/as no, y no contaron con instancias para conocer a sus compañeros/as y docentes, principalmente en FHyA. Sin embargo, al realizar el análisis de las respuestas obtenidas, nos encontramos con que, si bien en el estudio no se hicieron preguntas en torno a la experiencia del primer año, varios/as estudiantes se explayaron al respecto en el espacio de “comentarios” o hicieron frecuentes referencias a las dificultades asociadas a afrontar un primer año bajo esta modalidad. Aquí, cabe destacar que no hallamos elementos distintivos o diferenciales entre las facultades bajo estudio, sino que nos fue posible reconstruir elementos que hacen a la experiencia y los imaginarios del primer año en un contexto de virtualidad temprana.

De este modo, encontramos que estudiantes de las distintas facultades hacían referencia a cuestiones como la incertidumbre y dificultades para acomodarse a la nueva situación:

- Estoy en mi primer año y nunca imaginé que lo podía estar pasando así jaja. Con respecto a las materias (...) me siento muy perdida la verdad, tuve que ir a particular, porque también de mi parte no estoy acostumbrada a estudiar totalmente sin ayuda. (E1117, 18 años, Fem., FCEIA)
- Hay ciertxs profesores que no parecen tener en cuenta cuán novedoso es el ritmo universitario para lxs ingresantes (potenciado por esta situación) (E2372, 18 años, Fem., FHyA).
- Para la mayoría de los alumnos ingresantes, es un tanto difícil o confuso poder comprender los temas y avanzar con la carrera (E1867, 18 años, Fem., FCByF).

En las palabras del estudiantado, hallamos referencia a la “novedad” del ritmo universitario, expresan “confusiones” y dificultades para adaptarse, así como problemas para estudiar de modo autónomo. Asimismo, algunas estudiantes destacan dificultades en cuanto a los contenidos y lo que se presupone como conocido por parte de la docencia:

- Al terminar en una escuela que no se dio nada relacionado con los temas básicos de las materias, es muy difícil seguir el ritmo que los profesores llevan con los chicos del poli y dan muchas cosas por sabidas (E1421, 18 años, Fem., FCEIA).
- Insegura en algunos temas de matemática, ya que al haber terminado hace tantos años el secundario se me hizo difícil adaptarme a estos temas tan complicados (E1832, 25 años, Fem., FCByF).

Por otro lado, varios/as estudiantes destacaron la distancia entre sus expectativas respecto del primer año y la realidad que les tocó enfrentar e hicieron alusiones a dificultades para



organizarse: “aún no encontré la manera correcta de organizar mis tiempos para leer teoría, hacer práctica y asistir a las clases” (E1861, 18 años, Fem., FCByF), y sentimientos acerca de la falta de apoyo: “Nunca pensé que mi primer año iba a ser así, (...) es feo porque no tenés ese apoyo o compartir cosas o estudio. (...) Espero poder regresar a la facu!!!” (E1732, 18 años, Fem., FCByF).

Por su parte, algunos/as estudiantes expresaron desmotivación respecto del cursado de un primer año en este contexto y dudas respecto de los propios aprendizajes: “con muchas ganas de dejar la carrera y arrancar el año que viene, triste por no aprender con la misma calidad que presencialmente” (E1876, 18 años, Fem., FCByF). Mientras que, en menor medida, hubo quienes valoraron la novedad del cursado virtual en este contexto: “la verdad me gustó mucho esta modalidad. Debería ser una opción más de la UNR. Sin costo” (E600, 44 años, Fem., FHyA).

Asimismo, en algunos relatos, puede identificarse una sensación de que lo que se está vivenciando está lejos de ser la “experiencia universitaria”: “Por mi parte, no veo la hora de comenzar a transitar la universidad” (E806, 18 años, Fem., FHyA). Por otra parte, puede visualizarse el anhelo de vivencias nuevas que, con la pandemia, aparecen como limitadas: “Al ser mi primer año universitario, tenía mucha ilusión de conocer a nuevas personas, si bien no soy alguien muy sociable, me disponía a abrirme a más cosas nuevas” (E2461, 19 años, Fem., FHyA). Cabe destacar, como categoría emergente de esta indagación, la pertenencia a la institución:

Creo que es triste no poder generar sentimiento de pertenencia. Estar así de distanciada de la facultad generó que lxs alumnxs de primer año no podamos generar ese sentimiento. Por otro lado, me siento contenida emocionalmente gracias a los grupos de WhatsApp, en el que encontré gente que incluso puedo llamar amiga. (E2337, 19 años, Fem., FHyA)

En el relato de la estudiante, se evidencia que la falta de tránsito físico por la facultad dificulta el arraigo a la institución, aunque las herramientas tecnológicas como WhatsApp parecieran ser los espacios privilegiados para generar grupalidad en la virtualidad.

En síntesis, hallamos que la vivencia del primer año en tiempos de virtualidad supuso una ruptura entre las expectativas y la vivencia. En ese recorrido, el estudiantado debió sortear dificultades propias del ingreso a la universidad —ritmo de estudio, académicas y de organización— conjuntamente con nuevas problemáticas que supuso la virtualidad y la pandemia —cursado virtual, acceso a herramientas tecnológicas, virtualización de los vínculos, etc.—. Entre estas transformaciones, destacamos que la virtualidad forzosa modificó la experiencia universitaria en cuanto a los modos de “arraigo” y de sensación de pertenencia que suponía el tránsito por la institución universitaria y que emergieron nuevas, como los vínculos por WhatsApp.

## Discusión y conclusiones

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supuso que la UNR afronte 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, y que requirió la adquisición de nuevas habilidades y saberes técnicos por parte de docentes y estudiantes. La indagación realizada nos permitió ahondar y comparar cómo el estudiantado de tres facultades de la UNR percibió el acompañamiento recibido y la relación con sus docentes, sus valoraciones del vínculo pedagógico y los imaginarios en torno al primer año en la etapa de la pandemia temprana.

A partir de estos resultados, pudimos establecer una relación entre las percepciones respecto del acompañamiento y el vínculo pedagógico y las condiciones de presencialidad previa al ASPO. En aquellas facultades donde había comenzado el cursado presencial previo a la declaración del ASPO —FCEIA y FCByF o, como coloquialmente se las denomina: Ingeniería y Bioquímica—, se observó una mayor valoración positiva respecto de aquellas donde no —FHyA, conocida como Humanidades—. Tal relación se vio reforzada al momento de ahondar en las valoraciones del vínculo pedagógico, ya que se constató que, en las facultades donde las clases no habían comenzado o estaban comenzando, previamente a la declaración del ASPO, los mayores obstáculos identificados por el estudiantado refieren al desconocimiento de sus docentes, a la ausencia de un contacto permanente y a problemas en las organizaciones de las cátedras, como la falta de clases sincrónicas o desorganización horaria. Estos resultados coinciden con varios/as autores/as (Magnani, 2020; Pierella y Borgobello, 2021) que señalan que la pandemia temprana se caracterizó por la desorganización ante lo inédito y que implicó un proceso de desnaturalización de las propuestas pedagógicas y las formas de enseñanza tradicionales. Incluso, Krichesky *et al.* (2021) sostienen que pudo observarse un primer momento donde hubo una prevalencia de intercambios asincrónicos entre estudiantes y docentes, dando paso, luego, a la sincronidad, en muchos casos a demanda del estudiantado.

Asimismo, la frecuente referencia al desconocimiento de sus docentes y la ausencia de un contacto permanente como obstáculos para construir un vínculo pedagógico cobra relevancia al ponerlo en relación con los demás hallazgos respecto del vínculo pedagógico. Nuestro análisis ha permitido hipotetizar que, en un contexto de crisis y de excepcionalidad como el de la pandemia temprana, se acentuaron las expectativas estudiantiles en torno a cuestiones del orden del cuidado. Paciencia, predisposición, amabilidad, presencia y contacto permanente fueron las actitudes docentes más frecuentemente valoradas como positivas por el estudiantado durante el contexto de virtualización temprana. Coincidentemente, Macchiarola *et al.* (2021) señalaron que, en relatos de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba durante la pandemia, fue posible encontrar valoraciones positivas de actitudes docentes como comprensión, confianza, flexibilidad y adaptabilidad ante lo nuevo, empatía y disposiciones favorables para enseñar. Las autoras señalan que el estudiantado valoró como una condición relevante para el aprendizaje en tiempos de pandemia este tipo de actitudes y que, sin dudas, esta ha modificado las interacciones pedagógicas.

A nuestro parecer, este tipo de actitudes docentes valoradas positivamente hacen a expectativas estudiantiles respecto al vínculo pedagógico atravesado por el cuidado. Pierella

(2014) señala, al analizar las transformaciones en las formas de autoridad en la universidad, que se produjeron con el cambio de siglo, que la relación social que se establece entre docentes y estudiantes tiene lugar en un tiempo y espacio específico. Asimismo, destaca que las referencias a la “contención” son un emergente de estas transformaciones y que expresan demandas estudiantiles de autoridad que prioricen el cuidado y el reconocimiento. Si bien la autora determina que tales demandas se observan de modo frecuente en tiempos de incertidumbre, propio de los inicios, también es posible identificarlo en momentos de crisis profundas como la que se produjo en nuestro país en el 2001 (Carli, 2012; Pierella, 2014) o la generada por la pandemia en los últimos años. Esta idea se vería reforzada por las afirmaciones de Morgade (2020) respecto de la relevancia social y centralidad que adquirieron las tareas de cuidado durante la pandemia. La autora afirma que la continuidad pedagógica impulsada como política durante el aislamiento ha sido una tarea feminizada, realizada incluso simultáneamente a las tareas del hogar y a la atención de sus propias familias. Finalmente, señala que hablar de la categoría de cuidado, que proviene del campo de los feminismos, implica un cruce entre la ética y la política y que alude a ideas de receptividad, atención interesada, simpatía y “sentir con”; ideas claramente cercanas a las expectativas estudiantiles respecto del vínculo pedagógico.

Por otro lado, en cuanto a las vivencias estudiantiles del primer año en tiempos de la pandemia temprana, nos encontramos que la virtualización forzosa ha producido grandes transformaciones en la experiencia estudiantil (Carli, 2012). Nuestros hallazgos coinciden con los de diversos/as autores/as al determinar que la situación emocional de la mayor parte del estudiantado no fue muy buena (Escamilla *et al.*, 2020; Pedró, 2020; Pérez Centeno, 2020). En ella, incidieron elementos como el encierro, la situación en el hogar, la desconexión o falta de contacto con el grupo de pares y docentes, la ruptura de la rutina y las transformaciones en el proceso educativo, entre otras. A las problemáticas propias del momento del ingreso a la universidad se sumaron nuevas, como consecuencia de la crisis que produjo la pandemia y de la virtualización forzosa, hecho que supuso novedosas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual del estudiantado (Coulon, 2008). Como destacan Escamilla *et al.* (2020), entraron en crisis las estrategias habituales que utilizan los/as estudiantes, generando sentimientos de angustia e incertidumbre y es aquí donde cobra mayor centralidad el acompañamiento docente para afrontar esta situación.

Entre estas transformaciones, si bien resta ahondar en futuros estudios, hallamos una alteración en los modos de “arraigo” y de construcción de la pertenencia, es decir, en la afiliación institucional (Coulon, 2008). Si en la presencialidad la construcción del sentido de pertenencia y del arraigo estaban atados al tránsito por la institución universitaria, al intercambio con otros/as, con la pandemia, estas relaciones se virtualizaron y cambiaron de soporte material, cobrando mayor relevancia los medios de comunicación como los grupos de WhatsApp.

Asimismo, en varios relatos, fue posible hallar alusiones a una distancia entre las expectativas acerca del primer año, en las que el componente presencial tenía fuerza, y la realidad, que se virtualizó súbitamente en 2020. Esto permite hipotetizar que existe una

dimensión de la “experiencia universitaria” que no se estaría “logrando”. En este sentido, Carli (2012) refiere a la experiencia universitaria como reservorio de experiencias que hacen a la “vida universitaria” y que “tiene efectos todavía por estudiar en la cultura en general y en la cultura política en particular” (p. 18). De este modo, encontramos que la virtualización de la vida universitaria le ha quitado a esa experiencia sentidos que la ligaban a una cultura general y a una determinada cultura política. Coincidentemente, Macchiarola *et al.* (2021) denominan a este fenómeno como “esto no es la universidad”, en alusión a los impactos educativos emergentes durante la pandemia que destacaron los relatos de estudiantes de UNRC. Las autoras señalan que la universidad es algo más que un lugar para aprender y enseñar, es un “lugar de encuentro, de aprendizajes sociales, de afectos, de conversación, de lazo social, de pertenencia, de ejercicio de prácticas políticas y participativas, de apertura al mundo artístico, de solidaridad, de construcción de ciudadanía y debate público” (p. 212). De este modo, estas ausencias que supuso la virtualización forzosa generaron en un número importante de estudiantes una sensación de no estar vivenciando “La” experiencia universitaria.

A nuestro parecer, esta dimensión de la experiencia universitaria que no se estaría “logrando” podría residir en la “no ruptura”, es decir, en la continuidad entre lo familiar y escolar (Dussel, 2020) que supuso la virtualización. Al respecto, Pierella y Borgobello (2021) señalan que en esta continuidad se suspende otro elemento que hace a la experiencia universitaria y que es valorado por el estudiantado respecto de la universidad pública: la exogamia de lo público. En cuanto a esto, en tiempos previos a la pandemia, Pierella (2014) señalaba que esta institución tiende a poner en suspenso las marcas personales y las interacciones de tipo familiar para habilitar un tipo de reconocimiento vinculado a la lógica exogámica propia de lo público y que es justamente esta lógica la que se suspende en la continuidad de ámbitos entre lo público y lo privado que supuso la virtualización.

Finalmente, si bien por los alcances del estudio varias de las reflexiones realizadas pueden ser formuladas como hipótesis provisionales para ser profundizadas en próximos estudios, creemos que aportan a ahondar en las transformaciones que atravesaron las experiencias estudiantiles del primer año en tiempos de virtualización forzosa. Asimismo, nos interesa destacar que esperamos que estos contribuyan a la reflexión colectiva sobre los aprendizajes que realizamos durante la pandemia y los procesos de virtualización en aras de construir una universidad pospandemia donde, como dice Puiggrós (2020), la “nueva normalidad” no resulte en la normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa.



**No quiero ver**, acrílico. **Rosana Moreno**

## **Bibliografía**

- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial 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. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). Unipe.
- Cardinaux, N. (2020). El derecho a la educación atravesado por el COVID 19. En J. P. Bohoslavsky (Ed.), *Covid-19 y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad*. Biblos.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI*.
- Cheli, M. V., Montenegro, J. y Marano, M. G. (2021). *Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia. Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año*. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 3-10. <https://doi.org/10.24215/24690090e073>.
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comp.), *El Derecho a la educación superior en perspectiva regional* (pp. 109-132). IEC, CONADU y CLACSO.

- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. E. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53-69). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Copertari, S. y Sgreccia, N. (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras en educación*. Laborde Libros.
- Coulon, A. (2008). A condição de estudante. A entrada na vida na universitária. EDUFBA.
- Del valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, (10)2, 163-184. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32404>.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE-CLACSO.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) (2020a). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE-CLACSO.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) (2020b). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE-CLACSO.
- Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, J., González, A., Rodríguez, J., Rodríguez, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia?. *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-10. [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a10\\_Como-abordar-la-dimension-socioafectiva...pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a10_Como-abordar-la-dimension-socioafectiva...pdf).
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En A. M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.
- Falcone, L. y Stramazzi, M. (2011). La medición de la deserción real y la actividad universitaria. En S. E. Martínez (Comp.), *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (pp. 235-248). EDUCO-Universidad Nacional del Comahue. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/1573>
- Fanelli, A. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (1), 14-15. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/9424>
- Fanelli, A., Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 3-8. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109267>.
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/46/61>
- Gandulfo, C., Alegre, T. y Domínguez, M. (Comp.) (2020). *El ASPO en primera persona: relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Colectivo Syry Ediciones.

- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8(1), 9-38. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes8\\_art1.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf)
- García de Fanelli, A. M. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75. <http://riesuniversianet/indexphp/ries/article/view/28>
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de ingresos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 231-239). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2009). Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.academica.org/000-062/2038.pdf>.
- Grandoli, M. E. (2009). Políticas de admisión a la universidad: entre la democratización del acceso y el ingreso socialmente condicionado. Un estudio de caso. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração. Vitória, Brasil. <https://www.anpae.org.br/simposio2009/228.pdf>.
- Guzmán Gómez, C. (Comp.) (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- IESAL-UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Johnston, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. Narcea.
- Krichesky, G., Pogré, P., Benchimol, K., Poliak, N., Janjetic, M. B., Vernengo, A., Marino, T. y Gómez, G. (2021). 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*, 40(1), 171-195. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1446>
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>.
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2021). Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes. *Revista IRICE*, 40(1), 197-225. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1391>
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE-CLACSO.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 63-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Martín, J., Gutiérrez, E. A., Bigliani, J. C. y Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista de Enseñanza de la Física*, 32, 233-240.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/30999>.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). UNIPE-CLACSO.
- Nardoni, F. y Smitt, N. M. (2014). Apertura de espacios de interrogación al nivel superior: un modo de intervención en tutorías universitarias. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 6(1), 71-81.
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE-CLACSO.
- Niño Carrasco, S., Castellanos-Ramírez, J. C. y Espinosa, F. P. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <https://revistas.um.es/red/article/view/440731>.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila.
- OXFAM (2021). El virus de la desigualdad. Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible. <https://www.oxfam.org/es/informes/el-virus-de-la-desigualdad>.
- Pedro, F. (2021). Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 73-85). UNIPE-CLACSO.
- Pérez Centeno, C. (2021). La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 87-97). UNIPE-CLACSO.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3), 23-48.  
[http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_3\\_pierella.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf)
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós.
- Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En S. Lago Martínez y N. H. Correa (Coord.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (pp. 167-176). Teseo.
- Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-13.  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12584>.
- Pierella, M. P.; Borgobello, A.; Prados, M. L. y Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primer y segundo año de una universidad pública argentina. MANUSCRITO ENVIADO.
- Pogré, P. A., De Gatica, A., García, A. L. y Krichesky, G. (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior. Teseo.  
<https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/>



- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, 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, 1-17. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>.
- Presidencia de la Nación Argentina. (2020). Decreto de Necesidad y Urgencia 690/2020 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>
- Preti, M. y Fernández, M. C. (2020). Educación y desigualdades socioeconómicas. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 22-42. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11242/0>
- Proença, M. y Borgobello, A. (2020). Contribuições do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da SIP em tempos de Pandemia COVID-19. *SIP Bulletin*, 107, 9-14. <https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE-CLACSO.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Universidad de Belgrano. [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/608/255\\_Sigal.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/608/255_Sigal.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Santos Sharpe, A. (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 3-31. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772016000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200002)
- Santos Sharpe, A. y Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(1), 6-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529572>
- Sendón, M. A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10(24), 191-219. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662005000100191&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000100191&lng=es&nrm=iso).
- Silva laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 7-32. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010)
- Yorke, M. y Longden, B. (2017). The first-year experience in Higher Education in the UK. Final Report for the Higher Education Academy. <http://escalate.ac.uk/downloads/3365.pdf>
- Zelaya, M. (2020). Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 9-10, 172-200. <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/107>.