

LAS POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO Y LOS PROCESOS DE VIRTUALIZACIÓN FORZOSA

STUDENT ACCOMPANIMENT POLICIES AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF ROSARIO AND FORCED VIRTUALIZATION PROCESSES

María Luz Prados

Universidad Nacional de Rosario – CONICET, Argentina
mluzprados@hotmail.com.ar



María Isabel Pozzo

Universidad Nacional de Rosario – CONICET, Argentina
pozzo@irice-conicet.gov.ar



María Paula Pierella

Universidad Nacional de Rosario – CONICET, Argentina
pierella@irice-conicet.gov.ar



Recibido: 28 de julio de 2022
Aprobado: 28 de octubre de 2022
Publicado: 1 de enero de 2023

Cita sugerida: Prados, M. L., Pozzo, M.I. y Pierella, M.P (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzada. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(18), 74-92.

RESUMEN

En este artículo se presentan los avances de un Proyecto de Investigación, radicado en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) -CONICET-UNR-, cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y las modificaciones que sufrieron durante la pandemia, en relación con los procesos de desigualdad universitaria. A nivel metodológico el proyecto se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos, adoptando a la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, como caso instrumental e intrínseco. Así, se implementan estrategias metodológicas cualitativas, como entrevistas y análisis documental, con triangulación de técnicas cuantitativas, como la administración de encuestas. Entre los principales hallazgos, cabe mencionar que los espacios de acompañamiento estudiantil analizados poseen objetivos y propósitos similares y pueden catalogarse en tres tipos diferentes: tutorías pares, tutorías docentes y asesoría. A su vez, con la pandemia, sufrieron procesos de rápida virtualización donde los actores destacan la importancia del acompañamiento temprano, si bien señalan dificultades para sostener la participación estudiantil.

Palabras clave: Universidad Pública – Políticas de acompañamiento – Inclusión – Desigualdad – Pandemia.

ABSTRACT

This article presents some advances of a Research Project carried out at the Rosario Institute for Research in Educational Sciences (IRICE) -CONICET-UNR whose general objective is to produce knowledge about the problems of admission and the policies of student support in Argentine faculties of National University of Rosario. At a methodological level, the project is positioned from the perspective of the Case Study, adopting the National University of Rosario, Argentina, as an instrumental and intrinsic case. Thus, qualitative methodological strategies are implemented, such as interviews and documentary analysis, with triangulation of quantitative techniques, such as the collection and analysis of statistical data and the administration of surveys. Among the main findings, it is worth mentioning that the analyzed student accompaniment spaces have similar objectives and purposes and can be classified into three different types: peer tutoring, teacher tutoring and counseling. In turn, with the pandemic, they suffered rapid virtualization processes where the actors highlight the importance of early accompaniment, although they point out difficulties in sustaining student participation.

Keywords: Public universities – Student accompaniment policies – Inclusion – Inequality – Pandemics.

DESARROLLO

Con el advenimiento del siglo XXI la educación superior emergió como una problemática central y la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, acentuó su rol estratégico para el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe. En la Declaración de la CRES se estableció que la Educación Superior es un “bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES, 2009, p. 91) sentando un importante precedente en el debate acerca del papel de la educación superior y el derecho a la educación.

Sin embargo, ya desde fines del siglo XX se venían produciendo una serie de transformaciones en la educación superior cuyas tendencias predominantes fueron la homogeneización y la internacionalización, en un contexto de auge neoliberal. Como parte de esta tendencia, en Europa se producen procesos de convergencia político-económicos que derivan en el impulso de reformas comunes en los sistemas de educación superior, no solo de los países europeos sino de todo el mundo, generando cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos (Capelari, 2017).

En este contexto, y de la mano de estos procesos, las políticas de acompañamiento estudiantil ingresaron a las agendas de educación superior como dispositivos institucionales privilegiados para atender fenómenos derivados de la masificación, así como problemáticas de largo aliento como el abandono, la repitencia y el rezago. En Argentina los programas de tutorías se incrementaron notoriamente en las universidades públicas a partir de los años 2000 y 2001, como consecuencia de las políticas de acreditación de las carreras de grado a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Capelari, 2017).

Sin embargo, estos debates tomaron otras connotaciones a la luz de las grandes transformaciones que produjo la pandemia, originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2 causante del síndrome respiratorio agudo severo COVID-19, que desde el año 2020 nos encontramos atravesando. Durante el periodo de restricciones sanitarias, más de 180 países tuvieron que cerrar temporalmente sus instituciones educativas y se calcula que, en el peor momento, unos 1700 millones de estudiantes dejaron de ir a la escuela (OXFAM, 2021). Por su parte, un Informe del IESALC-UNESCO (2020) señala que, en el ámbito universitario latinoamericano, la pandemia afectó, al menos, a 1,4 millones de docentes y a unos/as 23,4 millones de estudiantes. Es decir, el 98 % de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región.

En Argentina, luego del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 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. En ese marco, el objetivo general que orientó el presente estudio fue producir conocimiento acerca de las formas en que la Universidad Nacional de Rosario procura atender la tensión entre las dinámicas de igualdad y desigualdad

universitaria, particularmente a partir de las políticas de acompañamiento estudiantil, y cómo impacta la pandemia y la virtualización forzosa en esos procesos.

Antecedentes

Con el comienzo del siglo XXI las preocupaciones en torno a las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso se multiplicaron. Si bien es posible hallar desde la década del 60' investigaciones en torno al abandono, es con el cambio de siglo que varias de las cuestiones vinculadas al acceso, permanencia y egreso en la universidad se consolidaron en objetos de investigación. A su vez, en este proceso es posible identificar un desplazamiento en los estudios del campo desde las explicaciones sobre el abandono a la retención (Silva Laya, 2011).

Entonces, es a partir de este desplazamiento que se consolidan una serie de líneas de investigación que abrevan en la problemática del ingreso a la universidad y que analizan, entre otras cuestiones, las políticas de acompañamiento estudiantil; la incidencia de factores condicionantes de las trayectorias -personales, vocacionales, institucionales, académicos y pedagógicos- y el tránsito de los/as estudiantes por la universidad (Benchimol, Pogré y Poliak, 2020; Capelari, 2017; Capelari, Nápoli, y Tilli, 2019; Chiroleu, 2016, 2019; Ezcurra, 2013, 2019, 2020; Fanelli, 2017; Gluz, 2011; Pierella, 2011, 2014; entre otros/as).

Entre estos estudios destacamos las contribuciones de Ezcurra (2013) en cuanto arrojan luz sobre varios de los fenómenos que analizamos en el presente artículo. La autora señala que en los últimos años la educación superior no solo ha reforzado su importancia, sino que atraviesa un ciclo de transformaciones con virajes rotundos, un conjunto de tendencias estructurales de orden global; entre ellas, señala una masificación "intensa, continua y sin precedentes" (Ezcurra, 2013, p. 12) que se conjuga con altas tasas de abandono y desigualdad. Estas tendencias dan lugar a lo que la autora denomina como "inclusión excluyente", un proceso de selección social que se evidencia en el interjuego entre la ampliación de la educación superior a sectores y clases sociales antes ausentes y las altas tasas de abandono que afectan, principalmente, a las clases populares. Asimismo, varios/as especialistas coinciden en señalar al primer año universitario como un tramo crítico (Silva Laya, 201; Pierella, 2014) en el que las experiencias de transición del nivel medio a la universidad influyen en la permanencia del estudiantado. Al respecto, 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. En tal sentido, Ezcurra (2019) asevera que una de las principales

dificultades que se les presenta al estudiantado es la distancia entre las experiencias educativas previas y las nuevas exigencias, donde puede imperar un desconocimiento respecto del tiempo que demanda la carrera, dificultades en cuanto a la organización del tiempo y a la falta de algunas habilidades de aprendizaje o técnicas de estudio. A su vez, 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 otro lado, respecto de la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina, encontramos investigaciones focalizadas en las transformaciones producidas en la enseñanza y en los cambios en la Educación a Distancia; las funciones universitarias, y en la perspectiva del estudiantado y la docencia. Estos estudios comenzaron a hablar de "enseñanza remota de emergencia" (Dussel *et al.*, 2020; Macchiarola *et al.*, 2021; Pedró, 2020) y de virtualización para dar cuenta de un proceso diferente a la educación a distancia (Cannellotto, 2020). De este modo, la virtualización forzosa permitió la continuidad pedagógica, aunque enfrentó numerosas dificultades y generó nuevas problemáticas: sobrecarga docente generada por 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 (Pérez Centeno, 2020); falta de experiencia y escasa formación docente en la utilización de plataformas tecnológicas (Niño Carrasco *et al.*, 2021), entre otras. En el estudiantado también es posible visualizar problemáticas similares: falta de acceso a la conectividad y a las herramientas tecnológicas (Cannellotto, 2020), problemáticas socio-afectivas que incidieron en los procesos de aprendizaje (Escamilla *et al.*, 2020; Pierella y Borgobello, 2021), sobrecargas con tareas de cuidado, etc.

Asimismo, cabe resaltar que una problemática nodal es lo que varios/as autores/as identifican como "brecha digital" (Magnani, 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. En la región es particularmente preocupante la desigualdad de la población en relación con el acceso a Internet y la calidad de la conexión (Fanelli *et al.*, 2020). Incluso, un estudio del Ministerio de Educación de la Nación señala que en 2019 sólo el 54% de los hogares con estudiantes de nivel secundario poseían computadoras (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). 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 (Cardinaux, 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.

Finalmente, respecto de los estudios sobre estas problemáticas en la Universidad Nacional de Rosario (de ahora en más UNR), encontramos algunos enfocados en el análisis de los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles (Beltrán, Cosolito y Trevizán, 2009; Borrell, Perona y Sassaroli, 2010; Palou y Utges, 2012). También, es posible hallar investigaciones acerca de las problemáticas que emergen en el primer año (Gutierrez, Nardoni y Smitt, 2012; Pierella, 2011, 2015; Pierella, Peralta y Pozzo, 2020) y sobre políticas de acompañamiento estudiantil (Borgobello y Peralta, 2011; Junco y Uzin, 2015; Nardoni y Smitt, 2015; Pérez y Rogieri, 2016). Respecto de estos estudios, se puede afirmar que hay una mayor predominancia de aquellos que analizan los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles; y que en las investigaciones acerca de las políticas de acompañamiento, se focaliza, principalmente, en la sistematización y el relato de experiencias. Incluso, puede señalarse un área de vacancia respecto de estudios sistemáticos que tengan por objeto las políticas de acompañamiento estudiantil y sus efectos, si bien pueden encontrarse algunos trabajos como los mencionados anteriormente. Por último, cabe destacar aquellos estudios centrados en la problemática del ingreso a la UNR en tiempos de virtualización forzosa (Brun et al., 2022, Pierella y Borgobello, 2021; Pierella et al., 2022; Prados et al., 2022) que pusieron de manifiesto que, a las dificultades propias del momento de ingreso, se sumaron nuevas en relación a las formas de relacionarse, de organizar los tiempos de estudio y trabajo, de continuidad entre lo público y lo privado, entre otras, y que trajeron nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual.

Materiales y métodos

A nivel metodológico este proyecto se posiciona desde la perspectiva del Estudio de Casos adoptando a la Universidad Nacional de Rosario como caso instrumental e intrínseco (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1998). Esto se debe a que se busca alcanzar una mayor comprensión acerca de la problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en las Universidades Públicas de Argentina, a la vez que ahondar en las características que asumen tales fenómenos en la UNR. De este modo, se adopta una estrategia metodológica cualitativa, como el análisis de documentos y las entrevistas semi-estructuradas, con triangulación de técnicas cuantitativas como la implementación de la técnica de encuesta. La finalidad de la investigación es descriptiva y adquiere una dimensión temporal longitudinal ya que se realizan mediciones a través de un lapso prolongado de tiempo (Yuni y Urbano, 2006).

Respecto de la recolección de datos, se relevaron documentos acerca de las políticas de acompañamiento en la UNR y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 14 referentes institucionales y a 13 tutores/as de los espacios bajo estudio, en el periodo comprendido entre 2019 y 2021. Asimismo, se diseñó un cuestionario virtual destinado a tutores/as de la UNR, que constó de 14

preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas acerca de las tareas realizadas durante la pandemia. Para la distribución del instrumento se contó con la colaboración de referentes de los espacios de acompañamiento. De esa manera se obtuvo un total de 17 respuestas válidas de tutores de la UNR, lo cual constituye una muestra por conveniencia, sin pretensiones de representatividad estadística. Este criterio adoptado se fundó en la complejidad del contexto de la pandemia temprana en el que se aplicó la encuesta -agosto de 2020-, el cual supuso dificultades para contactar y lograr la respuesta de los actores institucionales. Más adelante se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tutores/as, pero, cabe aclarar, no son objeto de análisis del presente artículo.

Como mencionamos anteriormente, el objetivo general que orientó el presente estudio fue producir conocimiento acerca de las formas en que la UNR procura atender la tensión entre las dinámicas de igualdad y desigualdad universitaria, particularmente a partir de las políticas de acompañamiento estudiantil, y cómo impacta la pandemia y la virtualización forzosa en esos procesos. Para ello nos focalizamos en las políticas de acompañamiento estudiantil que lleva adelante la UNR y en las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (de ahora en más FCEIA), Humanidades y Artes (de ahora en más FHya) y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (de ahora en más FCByF), en cuanto a sus objetivos, modalidades de implementación y resultados alcanzados y las transformaciones que sufrieron con la pandemia y los procesos de virtualización forzosa.

La elección de las facultades bajo estudio se realizó adoptando como criterio el agrupamiento de las carreras en áreas que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) 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 FCEIA, que agrupa carreras del área de Ciencias Básicas y Aplicadas; FHya, que contiene carreras del área de Ciencias Humanas y Sociales; y FCByF, que cuenta con carreras del área Salud.

La UNR constituye un caso relevante debido a que está emplazada en uno de los principales centros urbanos del país, ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Argentina), y que posee un alto volumen de población estudiantil proveniente de otros importantes centros urbanos. La ciudad de Rosario es el tercer centro urbano con mayor población del país, luego de Buenos Aires y Córdoba, y la población estudiantil de la UNR proviene de localidades de la región Centro del país, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba, e incluso del norte de la provincia de Buenos Aires. La UNR fue fundada en 1968, en Rosario, como desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe) y es una de las universidades más grandes del país, con más de 86.000 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, las Facultades bajo estudio, en relación con el total poblacional de la UNR, pueden ser catalogadas según su magnitud. Así, encontramos que la FHyA puede ser definida 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).

Resultados y discusión

Los espacios de acompañamiento como respuestas institucionales a la problemática del ingreso.

Como mencionamos anteriormente, las políticas de acompañamiento estudiantil, principalmente las tutorías, emergieron en nuestro país de la mano de los procesos de evaluación que se direccionaron desde el Ministerio de Educación para las Universidades Nacionales, en el contexto de las recomendaciones de organismos internacionales de los '90. Asimismo, se vinculan con las políticas de admisión a la universidad que se establecen con la vuelta a la democracia y, luego, con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES, Nº 24.521, 1995). En cuanto a esto último, cabe resaltar que dichas políticas tuvieron vaivenes notorios asociados a los momentos de gobiernos "de facto" o de apertura democrática (Chiroleu, 2012).

Con la vuelta a la democracia en 1983 se estableció una política de ingreso abierto, como reacción a las restricciones de la Dictadura y se observó un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil. La masividad concitó dos tipos de respuestas: la emergencia de las primeras políticas de acompañamiento, como los "cursos de ingreso", y debates en torno a la necesidad de su limitación. En cuanto a los cursos de ingreso, en algunas universidades puede observarse la emergencia de cursos nivelatorios o de ambientación desde los inicios de los años '90. En varios casos se vincularon a cursos o exámenes no eliminatorios con el cursado de asignaturas del plan de estudios (Sigal y Wentzel, 2002).

Por su parte, las tutorías encuentran su génesis en los procesos de acreditación de carreras que realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a principios del siglo XXI (Capelari, 2017; García de Fanelli, 2015). Capelari (2017) argumenta que las políticas de tutoría no surgieron como una definición explícita desde el ámbito nacional, sino de modo implícito al ser incluidas como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras. A estos direccionamientos se suma el más reciente llamado a la creación de un "Sistema Nacional de Tutorías" en las universidades públicas realizado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2011. Mediante el Acuerdo Plenario Nº 794 el CIN instó a que las Universidades Nacionales creasen sistemas de tutoría en tanto son "una de las formas más exitosas para disminuir

la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios” (CIN, 2011, p. 182-183).

Estos procesos dieron lugar a la creación y multiplicación de políticas de acompañamiento en las Universidades, donde la asincronía en la génesis e implementación, y con posibles efectos de fragmentación en su aplicabilidad, fueron sus principales características. Así, se privilegió su contribución a la solución de problemas identificados, por sobre una uniformización de las políticas implementadas (Capelari, 2017). En la UNR puede observarse la misma tendencia a la creación de espacios de tutorías con posterioridad a la acreditación de las carreras por CONEAU y un proceso de implementación sin una planificación centralizada. Estos intentos de mayor coordinación emergieron con posterioridad.

Génesis de los espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR

Anteriormente mencionamos que en la UNR puede observarse la misma tendencia a la creación de espacios de acompañamiento estudiantil con posterioridad a los procesos de acreditación de CONEAU. También, es posible hallar hacia los años '90 cursos preparatorios para el ingreso, como es el caso de la Facultad de Medicina, la FCEIA y FCByF. A su vez, de las facultades seleccionadas encontramos que FCEIA y FCByF crean tempranamente programas de tutorías que están en relación a los procesos de acreditación de CONEAU de sus carreras.

La FCEIA creó en 2006 el “Área de Tutoría”, mientras que FCByF desarrolló un programa de “Tutores Pares” en 2009, si bien contaba con otro espacio de acompañamiento como es el “Servicio Pedagógico Universitario” que remonta sus orígenes a los años '60. A su vez, como parte de esta expansión de las políticas de tutorías, y en concordancia con las disposiciones del CIN (Acuerdo Plenario N° 794/2011), en 2012 la UNR sancionó la Ordenanza N° 679 (C.S) a través de la cual se creó el “Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario” con el propósito de “aumentar la retención”, “disminuir el tiempo de duración de las carreras de grado”, “facilitar la incorporación a la vida universitaria” y “asegurar la culminación de los estudios” (Ordenanza N° 679, 2012, p. 3), entre otros. El Sistema fue pensado como una coordinación de los espacios existentes en cada una de las Facultades y, si bien no hay indicios de una aplicación certera, puede verse una clara referencia a las orientaciones que impulsa el CIN de expandir estos espacios, así como una alusión clara a las tutorías como respuesta institucional a los problemas de abandono y rezago.

En ese mismo año, la Dirección de Orientación Estudiantil, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR, creó el Programa de “Tutorías Pares” que fue extendiéndose, progresivamente, en las distintas unidades académicas. La FHya se incorporó al Programa en 2016, un año después la FCByF y al año siguiente FCEIA, conservando el espacio creado en 2006. Por su parte, la FHya implementó en el año 2012 el “Programa Universitario de Alfabetización

y Escritura Académica” a instancias de la Secretaría Académica de la Facultad, que actualmente depende de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la misma unidad académica, y en 2019 creó un “Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria” (CIVU). Finalmente, la FCByF creó en 2014 el “Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes” (PPIAR), mediante la Resolución N° 1031/2014 CD del Consejo Directivo, para todas las carreras de la Facultad, y los Programas de Tutorías de Egreso y de Tutorías Externas, exclusivos para la carrera de Licenciatura en Biotecnología.

En ese proceso de implementación de políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, podemos identificar dos momentos, que se corresponden con los procesos regionales e internacionales anteriormente señalados. Un primer momento, a inicios del siglo XXI, que es impulsado por los procesos de acreditación de carreras de CONEAU con el objetivo de mejorar los índices de retención y abandono estudiantil. Aquí surgen los programas de FCEIA y FCByF. Y, un segundo momento, a partir de 2012 donde las tutorías y otros dispositivos comienzan a multiplicarse como respuestas a problemas como el abandono, el rezago, entre otros, y en donde se destaca la influencia de las recomendaciones de organismos como el CIN. A este segundo momento corresponde la emergencia de una gran cantidad de políticas en la UNR mencionadas anteriormente.

Implementación de los programas de acompañamiento en la pre-pandemia

Como explicitamos en la sección metodológica, en nuestro trabajo de campo realizamos análisis documental y entrevistas a referentes institucionales y tutores/as de las tres Facultades bajo estudio. De su análisis se desprende que los programas y espacios mencionados poseen objetivos y propósitos similares: “asegurar la inclusión”, “aumentar la retención”, “disminuir el tiempo de duración de las carreras”, “facilitar la adaptación a la vida universitaria”, “atender a la problemática del ingreso”, “evitar el desgranamiento”, “contrarrestar las causas del abandono”, “acompañar en la transición de la escuela secundaria a la universidad”, entre otros. Esta coincidencia en los objetivos, señala Capelari (2017), se debe al supuesto, subyacente, de que “pueden responder a las demandas de inclusión e igualdad que apelan a la función democratizadora de las universidades, y solucionar los problemas de deserción, fracaso educativo y bajas tasas de graduación” (p. 19).

En cuanto a la modalidad de implementación de estos espacios y programas, podemos distinguir 3 tipos de dispositivos, en relación a quiénes asumen la función de acompañamiento y tutoría: tutorías pares, tutorías docentes y asesoría. En las tutorías pares esa función es asumida por un par, generalmente estudiantes de los años superiores; en las tutorías docentes esta función es asumida por profesores de las propias unidades académicas, y en las asesorías la función de orientación es asumida por profesionales, generalmente

graduados/as de las carreras de Ciencias de la Educación o Psicología. En el primer tipo podemos encuadrar las propuestas de "Tutorías Pares" de la UNR y los Programas de "Tutorías de Pares" de la FCByF y de la FCEIA. En el segundo tipo, tutorías docentes, podemos encuadrar: el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" de la FHyA y los Programas de la FCByF, "Tutorías de Egreso" y "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes "(PPIAR). En relación al tercer grupo, asesorías, encontramos el "Servicio Pedagógico Universitario", donde trabajan Psicólogos/as y Cientistas de la Educación y las Tutorías Externas de la FCByF, en donde se desempeñan graduados/as de la Licenciatura en Biotecnología como tutores/as, y el "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" de la FHyA, que es desarrollado por referentes institucionales de las distintas dependencias de la Facultad.

Otro elemento de distinción es la modalidad de trabajo implementada. Las "Tutorías Pares" de la FCByF y de la FCEIA y los "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" y "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" de la FHyA, adoptan una modalidad de trabajo en grupos y sostienen una serie de encuentros donde se abordan distintas temáticas planificadas previamente. Por su parte, las "Tutorías Pares" de la UNR, los Programas de la FCByF -"Tutorías de Egreso" y "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes "(PPIAR)- y el Servicio Pedagógico Universitario, proponen un enfoque individualizado, a modo de consultoría, donde se abordan temas puntuales sugeridos por quien "demanda", si bien organizan algunas actividades grupales.

Un aspecto similar entre todos los espacios analizados es su carácter de "complementariedad" al cursado, esto es, aparecen como espacios "extra", desvinculados de las asignaturas del Plan de Estudio de las carreras. Estos espacios son optativos para aquellos/as estudiantes que tengan interés en cursarlos o encuentren dificultades, o que sean derivados/as por sus docentes. Entonces, podemos afirmar que son espacios que se ubican en los márgenes de la curricula y con escasa vinculación. En tal sentido, Gluz (2011) señala que si bien estos programas son necesarios, aparecen como insuficientes en términos de la democratización del acceso a la universidad. Esto se debe a que sería conveniente que se complementaran con "una comprensión más profunda acerca de cómo opera el habitus organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes" (p. 237). En un sentido similar, Ezcurra (2013) afirma que un enfoque predominante en las instituciones para abordar la problemática del abandono son las innovaciones periféricas, programas dirigidos a los/as estudiantes sin problematizar el rol docente. La autora plantea que estos programas se ciñen, en general, a esquemas de apoyo o acompañamiento como tutorías, y que constituyen "agregados" a los cursos regulares. Entonces, en

general, no suelen tener conexión con las asignaturas y se focalizan en una población estudiantil que “está necesitada” de asistencia.

Por otro lado, del trabajo de campo realizado hasta el momento en que irrumpió la pandemia, se desprende que los/as tutores/as y referentes institucionales de los espacios de acompañamiento valoraban positivamente el trabajo realizado y consideraban que constituía un gran aporte para paliar varias de las problemáticas del ingreso a la Universidad. Asimismo, identificaban que entre los principales logros se hallaban el generar un vínculo, una referencia de un/a par o una figura institucional a quien recurrir, que acompañe. Entre las dificultades destacaban la escasa y fluctuante participación estudiantil. En los espacios que adoptaban una modalidad de trabajo grupal, destacaban que la continuidad en la participación era muy difícil de lograr; mientras que, en los espacios de trabajo individualizado, señalaban que acercar estudiantes era lo más complicado y lo ligaban a problemas en la publicidad de los mismos.

Los espacios de acompañamiento estudiantil en pandemia

Como mencionamos anteriormente, en Argentina, luego del establecimiento de la ASPO, las universidades, aunque de modos heterogéneos, desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico, adoptando diversas modalidades de educación mediadas en forma digital, para atender a la demanda de continuidad educativa. Una de las primeras reacciones frente a la virtualización forzosa fue 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 (Escamilla et al., 2020). Coincidentemente, Maggio (2020) afirma que la “virtualización”, supuso un “hacer virtual” lo que era presencial y, en la pandemia temprana, muchas decisiones pedagógico-didácticas se tomaron como si la pandemia fuera un fenómeno pasajero, de corto plazo. Incluso, algunos/as autores/as (Maggio, 2020; Magnani, 2020) coinciden en señalar que, si bien el “poner a disposición” fue central para 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, especialmente a lo largo del 2021, segundo año de la pandemia, focalizan el grado de ruptura que supuso la virtualización en tanto implicó “adaptaciones”, “recreaciones” y “creaciones” (Borgobello *et al.*, 2022; Krichesky *et al.* 2021).

Por su parte, la UNR comenzó rápidamente a acondicionar el campus universitario para el desarrollo de las clases virtuales, de igual modo los espacios de acompañamiento estudiantil siguieron estos procesos de virtualización forzosa. En este sentido, los espacios de tutorías de las facultades y de la UNR comenzaron a organizar su funcionamiento de modo virtual mediante el uso de redes y whatsapp como formas de sostener el acompañamiento. La creación de grupos de whatsapp y las respuestas a consultas vía redes fueron las formas de continuar estas tareas a lo largo del 2020. Incluso, varias de las actividades

organizadas por la Dirección de Orientación Estudiantil (UNR) se realizaron de modo virtual.

La "Expo Carrera", que se realiza de modo anual, se organizó virtualmente por medio de plataformas como meet y Youtube. Así, se transmitieron charlas en las que se orientó acerca de las carreras que se dictan en cada una de las facultades e institutos de la Universidad y se crearon los "Stands Virtuales", que consistieron en espacios de chat por unidad académica donde se podía consultar acerca de los requisitos y fechas de inscripción, solicitar información sobre cursillos de ingreso, las modalidades de cursado, el programa de tutorías y los folletos de los planes de estudio en formato digital, entre otras.

A su vez, a finales del 2020 se creó el Programa "Codo a Codo" y el Curso Pre Universitario destinado al ingreso 2021. El Programa "Codo a Codo" se organizó sobre la estructura del Programa de "Tutorías Pares" de la UNR y tuvo como principal objetivo el acompañamiento de estudiantes del ingreso 2021 de modo virtual, durante el proceso de preinscripción, inscripción definitiva e inicio del cursado de la carrera. Estudiantes de los años superiores se desempeñaron como tutores/as y la modalidad continuó siendo la de respuesta a consultas que llegaban a las redes del Programa, principalmente mediante whatsapp e Instagram, sin embargo, cabe destacar el significativo aumento en la cantidad de tutores/as designados/as para la tarea. Una novedad que se incorporó fue la articulación con el Curso Pre Universitario y la creación de un Patio Virtual en la plataforma Discord. Esta es una de las plataformas de comunicación digitales más utilizadas por los/as jóvenes actualmente y se pensó su utilización como modo de acercamiento a las nuevas generaciones. La misma permite la interacción a través de canales de texto, voz, imágenes, gifs, emojis y bots, y el objetivo del Patio Virtual era traer a la virtualidad la esencia de la vida universitaria y transmitirla a quienes se sumergen en su experiencia por primera vez. Cada facultad contaba con su Patio Virtual y los/as Tutores/as del Programa "Codo a Codo" eran quienes generaban actividades y respondían consultas en ese espacio. Finalmente, el "Curso Pre Universitario" consiste en un curso de ingreso común a todas las carreras, realizado bajo la modalidad virtual a través de "Comunidades". El mismo fue voluntario y complementario a los cursos de ingreso de cada una de las facultades y constó de tres módulos: "Lectura y escritura académico-científica en la Universidad", "Lógica para pensar" y "Vida Universitaria". Cabe destacar que desde su creación se continúa desarrollando anualmente.

Respecto de las tareas de acompañamiento durante la pandemia, la encuesta realizada a tutores/as arrojó que se sintieron acompañados/as por sus referentes institucionales (94%, n=16), si bien por momentos se sentían agobiados/as por la situación general. Entre las consultas que los/as estudiantes realizaron destacan dudas sobre incumbencias y Planes de Estudio (82,4%, n=14); cuestiones administrativas (76,5%, n=13), como requisitos de

inscripción, regularización o aprobación de materias; y problemas relacionados al cursado (58,8%, n=10). Asimismo, afirman que durante el primer momento de la pandemia acompañaban mucho a los/as estudiantes para encontrar links de las clases, la información del cursado o el ingreso a las plataformas. Respecto de la experiencia del Patio Virtual, destacan lo novedosa e interesante de la propuesta generada, pero señalan que se registraban dificultades para su uso. Finalmente, cabe destacar que, aunque el contexto es diferente, reiteran las mismas limitaciones halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil. Es decir, que se observa una mayor participación al comienzo del año y una declinación progresiva a medida que avanza el año académico.

CONCLUSIÓN

A partir del análisis de datos estadísticos, documentos y entrevistas, realizado a propósito de nuestro proyecto de investigación, podemos trazar algunas primeras líneas de análisis provisionarias respecto de la problemática del ingreso y los efectos y transformaciones en los espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR. En primer lugar, puede afirmarse que la UNR es hoy una universidad de masas con un fuerte componente "plebeyo" (Carli, 2012), ya que concentra un gran caudal de estudiantes con una posición social en desventaja (Ezcurra, 2019). Los espacios de acompañamiento estudiantil han sido una herramienta en ese sentido y se ha observado su permanente crecimiento en los últimos años en las universidades de América Latina.

En la UNR, de modo similar a lo sucedido en otras Universidades Nacionales del país, hallamos que dichos espacios emergieron como respuestas institucionales a las problemáticas del abandono, el desgranamiento y el alargamiento de las carreras. Los espacios de acompañamiento, presentes en las facultades bajo estudio en la prepandemia, pueden catalogarse en tres tipos, considerando quiénes asumían la función de acompañamiento y tutoría: tutorías pares, tutorías docentes y asesoría y en dos tipos, según la modalidad de trabajo: grupal o individualizado. Un aspecto similar en todos ellos era su carácter de complementariedad a los cursos regulares, es decir, su extra-curricularidad. A su vez, los actores involucrados coincidían en señalar que, mediante los espacios y programas implementados, se realizaban importantes aportes para paliar las problemáticas que enfrentaban los/as estudiantes en sus primeros años de la carrera, si bien identificaban como obstáculos el sostenimiento de la participación estudiantil y la publicidad de los espacios.

Por otro lado, 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 en las transformaciones que sufrieron los espacios de acompañamiento estudiantil y visualizar su virtualización forzosa. Entre los hallazgos provisorios encontramos que durante la pandemia temprana se pudo sostener un acompañamiento a estudiantes ingresantes de modo virtual. Esto cobra especial relevancia porque hace a las tareas de acompañamiento en la Universidad que, como venimos sosteniendo en diversos estudios (Pierella et al., 2022; Prados et al., 2022), responden a las expectativas estudiantiles en torno a cuestiones del orden del cuidado que, desde nuestra perspectiva, se acentuaron durante la pandemia. En tal sentido, cabe destacar el rol que tuvieron los/as tutores/as como figuras que intervinieron posibilitando la concreción misma de la clase universitaria en el nuevo formato virtual. Esto es, tal como señalan diversos/as autores/as (Maggio, 2020; Magnani, 2020), el acceso a tecnologías y conectividad durante la pandemia fue condición para la garantía del derecho a la educación, de ese modo podríamos destacar el importante rol que asumieron muchos/as tutores en la materialización de ese derecho al facilitar el acceso a aulas virtuales y orientar en el uso de las plataformas virtuales.

Por otro lado, hallamos que los/as tutores/as destacan lo interesante y novedoso de las nuevas propuestas como el Patio Virtual, pero identifican que persistieron dificultades para sostener la participación estudiantil en los espacios de acompañamiento. Finalmente, cabe destacar que aún nos resta ahondar en las transformaciones que sufrieron estos espacios por la virtualización forzosa, así como los efectos que tuvieron en relación a los procesos de desigualdad en la Universidad.

REFERENCIAS

Beltrán, C., Cosolito, P. y Trevizán, A. L. (2009). Variables que condicionan la deserción y retención durante el trayecto universitario de alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*.

Benchimol, K.; Pogré, P. A. y Poliak, N. (2020). La experiencia universitaria de quienes no continúan. En Pogré, P.; De Gatica, A. y Krichesky, G. (comp.), *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación*. Teseo.

Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., y Lovey, J.P. (2022). Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia. En Borgobello, A; Platzer, T. y Proença, M. (Eds.), *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. UNR Editora. <https://doi.org/10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022>.

Borgobello, A. y Peralta, N. (2011). Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina. *Revista Mexicana de orientación Educativa, VIII* (20). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14388>.

Borrell, M., Perona, N. y Sassaroli, V. (2010, diciembre 8-10). *Los trayectos académicos de estudiantes universitarios y su relación con condiciones sociodemográficas* [Ponencia]. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata, Argentina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96625/PERONA.pdf;jsessionid=77B324BAFBD33066E742E36CCE6DB0B3?sequence=1>.

Brun, L.; Borgobell, A.; Prados, M. L. y Pierella, M. P. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(64). <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/1074>.

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*. Unipe.

Capelari, M. I. (2017). *Políticas y prácticas de tutoría en la educación superior*. Editorial SB.

Capelari, M. I., Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, XII (17). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25301>.

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.

Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En Ezcurra A. E. (coord.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En Del Valle D.; Montero, F. y Mauro, S. (Comp.), *El Derecho a la educación superior en perspectiva regional*. IEC, CONADU y CLACSO.

Chiroleu, A. (2012). La política universitaria como política pública. En A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli (Comp.), *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. IEC-UNGS Ediciones.

Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaración de la CRES 2008 y el Plan de Acción. <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>.

Consejo Interuniversitario Nacional (2011). Hacia un sistema nacional de tutorías para la educación superior de las instituciones universitarias públicas. Acuerdo Plenario N°794. En Consejo Interuniversitario Nacional, *Anuario 2011-2012* <https://www.cin.edu.ar/descargas/anuarios/anuario2011-2012.pdf>.

Copertari, S. y Sgreccia, N. (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras en educación*. Laborde Libros.

Dirección General de Estadística Universitaria (2021). *Boletín Estadístico* N° 72. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_72.pdf.

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*. UNIPE.

Escamilla, et. al. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21(5). https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a10_Como-abordar-la-dimension-socioafectiva.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12). <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449>.

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*. UNTREF.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

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*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109267>.

Fanelli, A. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL)*, (1). <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/9424>.

García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55297/CONICET_Digital_Nro.863dd1c3-182e-4c2d-b0a6-cf6c2bf5f93d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines.

Gutiérrez, M. J., Nardoni, F. y Smitt, M. (2012). *Abrir el juego. Factores que influyen en la decisión de ingresar al nivel superior: Articulación Área Ingreso/Área Tutoría*. Editorial Asociación de Profesores de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario.

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/wpcontent/uploads/2020/05/COVID-19-130520.pdf>. ES-

Junco, N. y Uzin, M. G. (2015, diciembre 10-11). *Tutorías-Pares. Un espacio de diálogo y construcción* [Ponencia]. III Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Desafíos, desarrollos y perspectivas.

https://www.academia.edu/31634165/Tutor%C3%ADas-Pares._Un_espacio_de_dialogo_y_construcci%C3%B3n.

Krichesky, G., *et. al.* (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).
<https://ojs.rosarioconicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1446>.

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).
<https://ojs.rosarioconicet.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 Dussel I.; Ferrante P. y Pulfer D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE-CLACSO.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Síntesis de Resultados de Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina->

Nardoni, F. y Smitt, N. M. (2015). Sistema de tutoría por Pares. En M. Alcoba, *et. al. Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México*. Colección Académica Científica.

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) <https://revistas.um.es/red/article/view/440731>.

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>.

Palou, I. y Utges, G. (2012). Teorías implícitas de docentes universitarios sobre la problemática de deserción y desgranamiento en carreras de Ingeniería. Un estudio contextualizado. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 1(1) <https://studylib.es/doc/8705707/teor%C3%ADas-impl%C3%ADcitas-de-docentes-universitarios-sobre-la-pr>.

Pedró, F. (2021). Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En Dussel I.; Ferrante P. y Pulfer D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE-CLACSO.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2016). Retórica y figuración en la escritura académica. El segundo ciclo del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (FHYA, UNR). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (8). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15409>.

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*. UNIPE-CLACSO.

Pierella, M. P. et. al. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista del IICE*, 51. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/766>.

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). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12584>.

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 Lago Martínez S. y Correa N.H. (coord.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI*. Teseo.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional*, (60). <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf>.

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). http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf.

Pierella, M. P.; Peralta, N. S. y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 31(XI). <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/706/1246>.

Pogré, P. A., et. al. (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/>.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel I., Ferrante P. y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE-CLACSO.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.

Sigal, V. y Wentzel, C. (2002). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales. *Documento de Trabajo N° 72*, Universidad de Belgrano. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/399/72_sigal.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Silva laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2023, Año 19 1(18), 74-93. Enero a junio. María Luz Prados. Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzada.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Vol. I. Buja.