

Juan Pablo Lovey
IRICE - CONICET/UNR
Facultad de Psicología - UNR
lovey@irice-conicet.gov.ar

Ingreso, permanencia y virtualización en la universidad: perspectivas estudiantiles y docentes

Resumen

El presente estudio exploratorio-descriptivo tiene como objetivo explorar y analizar el uso de tecnología de la información y la comunicación (TIC) en prácticas de enseñanza y aprendizaje y su relación con las problemáticas de ingreso y permanencia en el nivel universitario. El propósito amplio de la investigación radica en comprender el uso de tecnologías digitales que se da en espacios concretos de enseñanza y aprendizaje, como así también las valoraciones y potencialidades descritas por la comunidad académica en cuanto a la virtualización y su relación con las problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad. El enfoque metodológico es mixto, de estudios de casos, priorizándose el análisis de contenido cualitativo. Las muestras están compuestas por estudiantes y docentes de las carreras universitarias de Medicina, Psicología y Ciencias de la Educación. Se elaboraron dos cuestionarios ad hoc, utilizando escalas de tipo Likert de 5 ítems. El cuestionario dirigido a estudiantes incluyó la percepción del cuerpo estudiantil acerca del ambiente académico y pedagógico, aspectos afectivos, emocionales y relacionados a la autoestima y el grado de satisfacción académica. El instrumento dirigido a docentes indagó acerca del contexto académico, prácticas en docencia universitaria, usos y preferencias de TIC. Se realizó análisis estadístico descriptivo y de contenido de los datos obtenidos. Los números de estudiantes por año entre 2019 y 2022 de la Universidad-caso oscilaron entre 12.427 y 13.632 en la Carrera de Medicina, 6.400 y 7.269 en la Carrera de Psicología y 192 y 511 en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pese al incremento del uso de TIC en el ámbito universitario, se presentan dificultades para asimilar aspectos fundamentales de la educación mediatizada por tecnologías generando propuestas de predominio sincrónico-virtual y poco interactivas. Es por ello que se requeriría sostener y aumentar los espacios de formación y reflexión docente al respecto, vistos como espacios que colaboren con la inclusión de modelos de enseñanza universitaria que acentúen el rol activo estudiantil. Por otra parte, la satisfacción o la interrupción de las trayectorias académicas responde tanto a problemáticas del conjunto de estudiantes como a la organización universitaria a la que asisten, el ambiente institucional y la interacción en la comunidad educativa. Cabe destacar que el contexto actual de desfinanciamiento de las instituciones universitarias públicas y de recorte presupuestario en el campo de la ciencia y la tecnología compromete el desarrollo de investigaciones y la garantía

del derecho a la educación.

Palabras clave: educación superior; virtualización; estudiantes; docentes

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre las problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en la universidad, financiado por una Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), dirigido por la Dra. Ana Borgobello y codirigido por la Dra. María Paula Pierella. El objetivo principal de este estudio es comprender el uso de tecnologías digitales en espacios de enseñanza y aprendizaje en la vida universitaria, así como las valoraciones y potencialidades que la comunidad académica asocia con la virtualización en relación con el ingreso y la permanencia en la universidad.

La perspectiva de este estudio es constructivista, proponiendo que el conocimiento se genera a través de la interacción, concebida como una construcción interindividual mediada por instrumentos semióticos en contextos socio-históricos determinados (Vygotsky, [1934]1988). Esto implica abandonar la concepción del conocimiento como una operación mental individual para considerarlo como aprendizaje con y por otras personas (Bruner, 1997), resultado de procesos comunicativos e interactivos complejos. En este marco, se problematiza la importancia de las herramientas utilizadas en la comunicación e interactividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las tecnologías digitales se conciben como entornos simbólicos que regulan actividades y procesos mentales en la interacción y la comunicación (Coll, 2004). Desde una visión democrática de la accesibilidad al conocimiento (Guarnieri, 2018), las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) representan un campo de oportunidades y desafíos que invita a reflexionar y resignificar las formas de construir saberes en interactividad en una comunidad educativa determinada. Estos entornos diversifican las prácticas docentes y posibilitan espacios de intercambio comunicacional en un marco de trabajo colaborativo, abierto y democrático (Mercado Borja et al., 2019).

En las últimas décadas, se advirtió una creciente incorporación de TIC en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior. En la II Conferencia Mundial de Educación Superior

celebrada en París en 2009 (UNESCO, 2009), se destacó el gran potencial de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorando el acceso a la educación formal, su calidad y resultados. Cortés (2022) describió algunos aspectos del proceso de incorporación de tecnologías en el sector educativo, señalando que comenzó con la generación de apoyos y contenidos digitales en clases presenciales, incluyendo herramientas tecnológicas de gestión, seguimiento de programas institucionales y entornos virtuales como repositorios de documentación y acceso a contenidos. Posteriormente, la integración de dispositivos digitales en el aula (computadoras, teléfonos móviles, etc.) transformó las experiencias educativas, dando lugar a modelos híbridos en diversas universidades, especialmente en Europa y Estados Unidos.

En el contexto argentino, Copertari et al. (2014) mencionaron que los pilares fundamentales de la educación a distancia (EaD) se establecieron entre los años '80 y '90. Con la recuperación de la democracia, las universidades nacionales comenzaron a desarrollar propuestas para ampliar el acceso y la calidad de la educación. La Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) estableció espacios de análisis y acuerdos para las políticas de EaD en educación superior. Pese a las diferencias con otros países, los entornos digitales en educación fueron ampliando su uso progresivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lovey et al., 2023).

La virtualización se vio profundamente afectada con la irrupción de la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020 y la declaración del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En ese momento, las TIC se convirtieron en un medio exclusivo de comunicación entre docentes y estudiantes (Copertari y Lopes Neves, 2020), pero con insuficiente planificación, anticipación y formación en el uso de esas tecnologías (Majul et al., 2021). Esta ampliación en la incorporación de tecnologías en las prácticas docentes renovó desafíos institucionales y determinó nuevos retos pedagógicos específicos (Mandolesi y Borgobello, 2022).

A nivel local, el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario -Comunidades UNR- experimentó un notable crecimiento, transformándose en el medio de interacción institucional de la comunidad educativa (Lovey et al., 2021). A partir de la pandemia, la Universidad continuó ofreciendo a la comunidad educativa instancias de debate, problematización y formación para garantizar la continuidad académica (Borgobello y Espinosa, 2021).

Actualmente, Comunidades UNR cuenta con más de 2.700 aulas virtuales, 7.000 docentes y

67.000 estudiantes (<https://unr.edu.ar/campus-virtual/>). Cabe destacar que, en términos generales, hubo docentes con conocimientos tecnológicos o experiencia en su uso que pudieron adaptarse sin dificultades, mientras que en muchos casos se presentó clara resistencia e incomodidad (Roatta y Tedini, 2021). Silas y Vázquez (2020) enfatizaron que en una muestra de docentes trabajando con tecnologías digitales encontraron mayoritariamente sentimientos de confianza y satisfacción y, en menor medida, sentimientos de indiferencia, desilusión y miedos. Borgobello y Espinosa (2021) reflexionaron sobre la heterogeneidad de problemas de accesibilidad que marcaron las posibilidades de conectividad, considerada como una ampliación de derechos.

La pandemia exacerbó dificultades pedagógicas relacionadas con las formas y medios de enseñanza y evaluación, evidenciando la necesidad de una revisión integral del currículum que trascienda las tecnologías digitales. Los primeros años universitarios fueron los más afectados, ya que el estudiantado ingresante mayoritariamente desconocía la institución y comenzaba su trayectoria académica en una modalidad totalmente inédita (Lovey et al., 2023). Más allá de las vicisitudes de la pandemia, Pierella et al. (2020) plantearon la necesidad de atender a las problemáticas de ingreso a las universidades públicas de Argentina considerando a los primeros años como un ciclo con características específicas, instando a promover políticas sociales y académicas que las atiendan. Las tasas de deserción estudiantil más altas suelen darse en los primeros años (Freixa Niella et al., 2018), siendo un tema de interés en investigaciones sobre cómo las universidades garantizan el acceso a la educación superior y propician la retención y el egreso (Chiroleu, 2009; Ezcurra, 2011; Pierella y Santos Sharpe, 2019). Algunos estudios identificaron las causas principales de interrupción académica en los primeros años: el desencanto estudiantil respecto al cursado, la necesidad de trabajar y estudiar simultáneamente, los sistemas de correlatividades de los planes de estudio y las dimensiones temporal o geográfica de las unidades académicas (Santos Sharpe, 2020).

Por otra parte, existen líneas teóricas que abordaron el problema del abandono estudiantil considerando, además de las problemáticas estudiantiles, las características de la institución, el contexto social y académico de la universidad y las formas de interacción entre docentes, autoridades de gestión y estudiantes (Tinto, 1993). En este marco, se elevan voces que tienden a criticar el carácter abierto del sistema universitario público argentino, concibiendo la elevada tasa de abandono como producto de mecanismos de selectividad implícita (Chiroleu, 1999) de estudiantes que no cuentan con los requerimientos que la universidad parece exigir (Pierella et al., 2020).

Diversos estudios han buscado explicar el éxito de las trayectorias estudiantiles que responden efectivamente a las demandas académicas y sociales, frente a otras que sucumben a la insatisfacción y fracaso académico (Vecchio et al., 2007). En este sentido, el plantel docente de primer año es considerado referente clave en el proceso de afiliación institucional e intelectual del claustro estudiantil (Casco, 2009), siendo necesario revisar las condiciones y características de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las dinámicas de sociabilidad e interacción entre estudiantes y docentes. Parte de las problemáticas de las interrupciones de las trayectorias estudiantiles suelen ser atribuidas a variables intraindividuales, entendidas como fenómenos construidos social y contextualmente. Así, desde la psicología, la satisfacción académica estudiantil está relacionada con la autorrealización personal, es decir, con el vínculo entre las metas establecidas y el logro de las mismas (Ryan y Deci, 2001). En este sentido, la satisfacción académica es definida por Medrano y Pérez (2010) como un constructo clave relacionado con el ajuste académico, la integración social, la persistencia, el éxito académico y la satisfacción general con la vida de cada estudiante.

La relación entre la satisfacción estudiantil y los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales, así como el rendimiento académico mediante el uso de plataformas virtuales educativas, han sido objeto de estudio de diversas investigaciones. Se destacaron la interacción entre participantes, con las plataformas digitales, la percepción de su utilidad y facilidad de uso y el nivel de satisfacción en el cursado con recursos virtuales (Borgobello y Roselli, 2016; Borgobello et al., 2022). Asimismo, se estableció que la satisfacción estudiantil estaba en estrecha relación con el apoyo brindado tanto por sus pares estudiantes como por sus docentes, constituyéndose en un andamiaje para el aprendizaje (Joo et al., 2011; Lee et al., 2011).

Desde hace más de dos décadas, a nivel internacional, se estudian los usos de tecnologías digitales en educación y los diseños híbridos, que combinan el trabajo en aulas presenciales con aulas virtuales (Borgobello, 2018). La aplicación de estos diseños y los usos potentes de las tecnologías digitales (Maggio, 2022) en educación presentan algunos desafíos a considerar: incorporar flexibilidad, estimular la interacción, facilitar los procesos de aprendizaje y generar un clima áulico socioafectivo (Boelens et al., 2017), además de disponer de recursos tecnológicos adecuados y formación docente específica para su uso en educación. En los últimos años, a las diferentes problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad pública se han añadido los crecientes y contradictorios modos de la virtualización.

En términos generales, las TIC ofrecen a la comunidad educativa posibilidades de ampliar el abanico de recursos y actividades para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de los cambios sociohistóricos (Furguerle Rangel et al., 2016). Esta incorporación de tecnologías digitales en la educación superior merece nuevas indagaciones centradas en la interactividad, aspectos socioafectivos, valoraciones, potencialidades, dificultades de implementación y satisfacción académica.

Objetivos

Objetivo general: Explorar y analizar usos de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza y aprendizaje y su relación con las problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad.

Objetivos específicos: 1) Describir consideraciones docentes de tres carreras de grado sobre usos de TIC, construcción del oficio docente e ingreso y permanencia estudiantil. 2) Caracterizar desde perspectivas estudiantiles los ambientes académico-pedagógicos, los aspectos afectivos, emocionales y la satisfacción académica, en tres carreras de grado.

Materiales y Métodos

En este estudio, de características exploratorias, se desarrollaron y construyeron dos cuestionarios *ad hoc* semiestructurados en línea basados en escalas Likert de 5 opciones de respuesta: *Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior* (CODES) y *Cuestionario de satisfacción y percepciones académicas estudiantiles* (C-SPAE).

Para las pruebas piloto realizadas se convocó a docentes y estudiantes de diferentes carreras de grado de la Universidad-caso, excluyéndose las unidades académicas en estudio. Para el CODES se obtuvieron 66 respuestas y para las dos pruebas piloto del C-SPAE se obtuvieron 131 respuestas. En el proceso de cálculos de confiabilidad y validez se utilizaron los programas estadísticos R, RStudio y SPSS. La validez del contenido de los instrumentos (Hernández Sampieri et al., 2014) se realizó a partir del juicio de especialistas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para ello, se confeccionaron dos cuestionarios, uno por cada instrumento que contenían el consentimiento informado y dos preguntas de tipo escala Likert de cinco (5) opciones de respuesta. Se preguntó por la pertinencia y la redacción de cada enunciado de los cuestionarios y sus respectivas opciones de respuesta, pudiéndose calificar en escala de 1 (Muy mala) a 5 (Excelente). Se obtuvieron 15 respuestas para el CODES y 20 para el C-SPAE que fueron analizadas por medio del método de validez V de Aiken (Robles Pastor, 2018; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) para cada ítem con el objetivo de

evaluar la relación entre los enunciados y su capacidad para medir un concepto o categoría específica.

Análisis de confiabilidad y validez

A partir de la prueba piloto del CODES se calcularon las medidas de consistencia interna, alfa de Cronbach, del instrumento completo con todas las escalas (66 ítems) dando una puntuación de .877 y de los constructos Oficio docente y Virtualización (55 ítems) y Ámbito organizacional (11 ítems), de .867 y .822, respectivamente. Los resultados del cálculo de validez por medio del método V de Aiken oscilaron entre .966 y 1 por cada ítem.

En relación con el C-SPAE, se obtuvieron los siguientes valores en los cálculos de confiabilidad: para instrumento completo compuesto por 66 ítems, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .897; para el constructo Ingreso y Permanencia, con 52 ítems, .862; y para Virtualización, de 14 ítems, .823. Por medio del método de validez V de Aiken, se obtuvieron resultados que oscilaron entre .967 y 1 por cada ítem.

Características del Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior (CODES)

El eje de análisis en esta parte del estudio se centró en las percepciones y opiniones docentes que utilizan aulas virtuales de las Carreras-caso. En miras a este objetivo, se construyó el CODES en base con otros instrumentos y sugerencias metodológicas (Borgobello et al., 2019; Furguerle Rangel et al., 2016; Pozzo et al., 2018). Los ejes del cuestionario fueron: construcción del oficio docente y prácticas en docencia universitaria, representaciones sobre afiliación institucional, ingreso y permanencia, acerca de sus estudiantes y el contexto en el que desarrolla su trabajo, y disponibilidad y preferencias en el uso de tecnologías digitales. Su confección en línea tuvo como objetivo aumentar el alcance de la muestra y está basado en escala Likert de cinco ítems con una pregunta abierta optativa al final de cada sección destinada a ampliar y profundizar las respuestas. Los ítems utilizados en las escalas fueron: 1 (Muy mal) a 5 (Excelente); 1 (Nunca) a 5 (Siempre); 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo); y 1 (Muy malas) a 5 (Excelentes). En la parte superior del instrumento se colocaron logos institucionales y, en la primera sección, el nombre del cuestionario, personas a las que está destinado, objetivos, consentimiento informado y una recomendación de accesibilidad para responder con teléfonos celulares. En la segunda sección se ubicaron preguntas sociodemográficas como edad, género, carrera universitaria en la que dan clases, tipo y dedicación al cargo docente, antigüedad, cátedra o área disciplinar de

pertenencia, horas semanales frente a estudiantes, número de estudiantes a cargo, promedio de cantidad de estudiantes que aprobaron la asignatura el último año y otro/s trabajo/s remunerado/s además de docencia. La sección tres refería al contexto académico y contenía preguntas en relación con sentimientos acerca de la relación docente-estudiantes, la organización laboral, las reuniones de cátedra, las clases de consulta e instancias de tutorías o supervisiones. Además, indagaba sobre experiencias relacionadas con el funcionamiento de la organización, aspectos gremiales, infraestructura, comunicación institucional y características de la universidad. La sección cuatro presentaba preguntas sobre prácticas en docencia universitaria: desempeño y motivación docente, tiempos en el armado de clases, participación en instancias de formación, conocimiento disciplinar, métodos de enseñanza, habilidades pedagógicas y didácticas y tipos de evaluaciones. La sección cinco, acerca de disponibilidad y preferencias en usos de TIC, indagaba acerca de disponibilidad y uso de dispositivos tecnológicos, medios de comunicación y habilidades con las tecnologías. La sección seis contenía una convocatoria para la participación de una entrevista y, para finalizar, un mensaje de agradecimiento.

La muestra estuvo compuesta por docentes de las Carreras-caso a partir de su participación voluntaria y en búsqueda de la mayor representatividad posible, contando con 86 respuestas válidas: 8 docentes de Ciencias de la Educación, 31 de Medicina y 47 de Psicología.

Características del Cuestionario de satisfacción y percepciones académicas estudiantiles (C-SPAE)

En la segunda parte de este estudio, el eje de análisis se focalizó en estudiantes de grado de las Carreras-caso. Se elaboró el C-SPAE que incluyó la percepción estudiantil acerca del ambiente académico y pedagógico, aspectos afectivos, emocionales y relacionados a la autoestima, el grado de satisfacción académica utilizando escalas (Medrano y Pérez, 2010; Borgobello y Roselli, 2016; Pozzo et al., 2018; Pierella et al., 2020). El C-SPAE se desarrolló luego de realizarse una revisión sistemática basada en el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021). A partir de dicha revisión, se confeccionó el cuestionario en línea basado en escalas Likert de cinco ítems con una pregunta abierta optativa al final de cada sección. Los ítems utilizados fueron: 1 (Nada) a 5 (Mucho); 1 (Nunca) a 5 (Siempre); 1 (Muy mal) a 5 (Excelente); y 1 (Muy malas) a 5 (Excelentes). Con base en algunas respuestas abiertas del cuestionario, las pruebas pilotos y la evaluación de especialistas se realizaron algunos ajustes en el instrumento en las

secciones de datos sociodemográficos y ambiente académico. La parte superior del instrumento y la primera sección, conservó el estilo y las características del CODES desarrollado anteriormente. En la segunda sección se ubicaron preguntas sociodemográficas como edad, género, nacionalidad, características de la escuela secundaria finalizada, personas convivientes, carrera universitaria en curso y trabajo. La sección tres refería al ambiente académico y contenía preguntas sobre ingreso a la universidad, cursado de materias, evaluaciones y medios de comunicación institucionales. La sección cuatro presentaba preguntas sobre satisfacción y sentimientos sobre diferentes aspectos académicos e institucionales: personal docente y administrativo, pares estudiantes, acompañamiento, intereses y motivación académica, infraestructura y recursos de la unidad académica, servicios de la universidad, espacios de consultas y tutorías. La sección cinco, acerca de valoraciones y usos de TIC, indagaba acerca de la disponibilidad y uso de dispositivos tecnológicos, medios de comunicación, y habilidades con las tecnologías. La sección seis detallaba la convocatoria para la participación en una entrevista grupal y un mensaje de agradecimiento.

En los resultados de los cuestionarios se informan las tres Carreras-caso en conjunto, destacando las polaridades de respuesta, es decir, sumando, en cada caso, los primeros dos puntajes (negativos) y los últimos dos (positivos), respectivamente.

Resultados y discusión

En cuanto a las decisiones metodológicas principales en la construcción de los cuestionarios, se diseñaron estímulos para la construcción de datos cualitativos y cuantitativos, enfatizando la relevancia del contexto y la complejidad del objeto de estudio siguiendo a Pozzo et al. (2018). Además, se propusieron análisis con cálculos estadísticos de confiabilidad y validez obteniéndose puntajes aceptables en ambos casos e incorporándose la evaluación de especialistas minimizando los sesgos producidos por el equipo de investigación en la elaboración de los enunciados. En síntesis, pueden considerarse el CODES y el C-SPAE como válidos, confiables y adecuados al contexto (Hernández Sampieri et al., 2008).

A partir del CODES se obtuvieron 86 respuestas de docentes, distribuidas entre las carreras de Psicología (n=47), Medicina (n=31) y Ciencias de la Educación (n=8). La edad promedio de quienes respondieron fue de 45 años (DS=10), con un rango de 25 a 69. La antigüedad en el cargo docente varió de 0 a 38 años (promedio de 16 años, DS=10) y el 84% (n=80) tenía otro trabajo remunerado además de la docencia. La mayoría eran Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación semiexclusiva (45%, n=39) o simple (38%, n=33). Además, el 55% (n=47)

pertenecía a asignaturas de primer y segundo año, teniendo, en promedio, 9 horas semanales (DS=6) frente a estudiantes. La media de estudiantes que comenzaron a cursar con este grupo de docentes en 2023 fue de 88 (DS=179), mientras que el promedio de quienes regularizaron o promovieron las asignaturas fue de 48 (DS=92).

En cuanto al contexto académico y la facultad, sintieron bastante satisfacción con el acompañamiento dado (80%, n=69), la orientación (79%, n=68) y ayuda brindada a sus estudiantes en sus trayectorias (66%, n=57), esto condice con el estudio realizado por Silas y Vázquez (2020). También expresaron satisfacción con la organización de sus clases (85%, n=73), niveles de exigencia en las evaluaciones (73%, n=63), comunicación con sus estudiantes (92%, n=79), relaciones con sus colegas (88%, n=76) e instancias de tutorías o supervisiones (78%, n=67). Los aspectos positivos que se destacaron incluyeron el respeto hacia sus estudiantes durante las evaluaciones (98%, n=84), la promoción del diálogo en las clases (97%, n=83), las relaciones con el personal administrativo (78%, n=67), el ambiente de las reuniones de cátedra (70%, n=60) y de las clases de consulta (71%, n=61) y el disfrute general de asistir a la facultad (95%, n=82). Adicionalmente, otras valoraciones positivas incluyeron el apoyo gremial (44%, n=38), la elección de horarios de trabajo docente (62%, n=53) y las instancias de evaluación (52%, n=45). Sin embargo, aspectos como el funcionamiento de las secretarías que componen las unidades académicas (42%, n=36), la infraestructura de cada facultad (36%, n=31), la carga horaria de trabajo (40%, n=34), los programas de becas (41%, n=35), los servicios y actividades no académicas (43%, n=37) y las actividades de formación docente (38%, n=33) fueron considerados con la puntuación intermedia. Destacaron negativamente los recursos tecnológicos disponibles (65%, n=56), como el Wifi, proyectores, computadoras y equipos de audio, presentándose como un desafío institucional como lo expresó Copertari (2020).

En relación con las prácticas de docencia universitaria, obtuvieron calificaciones muy buenas el desempeño docente (84%, n=72), el tiempo dedicado a preparar clases (81%, n=70), la motivación para las tareas docentes (85%, n=73), la participación en congresos y jornadas académicas (54%, n=46), el conocimiento disciplinar (91%, n=78), los métodos de enseñanza y las habilidades pedagógicas (79%, n=68). Se destacó positivamente, asimismo, el cumplimiento de las obligaciones laborales (93%, n=80), mientras que la participación en formaciones docentes propuestas por la universidad (37%, n=32) fue poco frecuente, aún en tiempos en los que se incrementó el número de dichos espacios de formación y acompañamiento (Borgobello y Espinosa, 2021).

Los tipos de evaluaciones utilizadas con mayor frecuencia fueron la participación en clase (91%, n=78), trabajos escritos grupales (64%, n=55) y exposiciones orales individuales (63%, n=54) y grupales (52%, n=45). Las evaluaciones menos propuestas incluyeron exámenes escritos de opciones múltiples (57%, n=49) y evaluaciones virtuales tanto sincrónicas (49%, n=42) como asincrónicas (42%, n=36). Esto se relaciona con cierto arraigo de modelos tradicionales de enseñanza (Pierella y Borgobello, 2021) y con excesivo uso de instancias sincrónicas tras de lo que se vislumbra la reproducción de instancias presenciales y clases magistrales (Hodges et al., 2020; Lovey et al., 2021).

En cuanto a la disponibilidad y preferencias en el uso de tecnologías digitales, hubo consenso positivo sobre dispositivos adecuados (64%, n=55) y de internet de calidad (58%, n=50), así como sobre el conocimiento general del uso de tecnologías (71%, n=61) y la facilidad de uso de Comunidades UNR (66%, n=57). Por otra parte, consideraron escasa la formación específica para el uso de TIC en docencia universitaria (33%, n=28), lo cual es coherente con lo planteado por Borgobello et al. (2022).

Los recursos tecnológicos más utilizados fueron el campus virtual Comunidades UNR (62%, n=53), los recursos de aprendizaje digitales diseñados por cada docente (65%, n=56) y los documentos compartidos para el trabajo colaborativo entre colegas (55%, n=47). De manera contraria, las TIC menos utilizadas en las estrategias metodológicas fueron la inteligencia artificial (77%, n=66), las tecnologías para evaluar estudiantes -como foro o encuentros sincrónicos- (55%, n=47) y los recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas ajenas a la institución (45%, n=30). Estos resultados entran en relación con estudios anteriores en los cuales se expresó el incremento en el uso del Campus Virtual en los últimos años (Borgobello et al., 2019; Lovey et al., 2021) aunque pudieron observarse dificultades en la apropiación creativa de dichas herramientas (Lovey et al., 2023)

El Campus Virtual fue el principal medio de comunicación utilizado entre docentes y estudiantes (48%, n=41), lo cual concuerda con estudios anteriores (Lovey et al., 2021). Para la comunicación entre pares docentes, se utilizó predominantemente la mensajería instantánea basada en teléfonos móviles (91%, n=78). El correo electrónico fue el medio con mayor frecuencia para la comunicación con las secretarías o instancias administrativas de cada facultad o la universidad (74%, n=64), además de con estudiantes (47%, n=40) y colegas (65%, n=56). Por el contrario, las redes sociales fueron medios escasamente utilizados para la comunicación con la comunidad educativa (Estudiantes: 71%, n=61; Docentes: 78%, n=67;

Facultad: 85%, n=73). Finalmente, la mayoría evaluó sus habilidades en el uso de tecnologías digitales en el ámbito educativo como muy buenas o excelentes (56%, n=48), sin tener esto relación directa con la edad de las personas (Lovey et al., 2021).

En cuanto al cuestionario para estudiantes (C-SPA), se obtuvieron 782 respuestas válidas. La edad promedio fue de 25 años (DS=8), con un rango de 17 a 68. El 80% (n=627) de la muestra se presentó como de género femenino y el 87% (n=678) de nacionalidad argentina. El 52% (n=404) había finalizado sus estudios secundarios en escuelas públicas, el 48% (n=378) en instituciones privadas y solo el 30% (n=237) en la ciudad de Rosario. Vivían con sus padres y/o madres el 34% (n=268), con hermanas/os el 31% (n=240) y solas/os el 27% (n=214). El 72% (n=560) solventaba sus estudios con ayuda económica familiar y, en caso de trabajar (27%, n=213), el promedio de horas diarias fue de 3 (DS=3).

El 50% (n=390) pertenecía a la carrera de Psicología, el 45% (n=350) a Medicina y el 5% (n=42) a Ciencias de la Educación. El 43% (n=335) estaba cursando el primer o segundo año. La media de materias cursadas fue de 3 (DS=2). El promedio de horas diarias dedicadas al estudio durante el cursado fue de 5 (DS=2), aumentando a 8 (DS=3) horas en épocas de exámenes finales.

En cuanto a la distancia entre sus residencias y las facultades, el 44% (n=344) vivía a más de 30 cuadras, el 36% (n=280) entre 10 y 30 y el 20% (n=158) a menos de 10. Actualmente, cabe destacar que en la ciudad la variable de la distancia (Santos Sharpe, 2020) cobra relevancia debido a diversas situaciones de inseguridad acontecidas en las ubicaciones geográficas de las unidades académicas en estudio.

Respecto a la orientación vocacional o educativa previa al ingreso a la universidad, el 65% (n=504) expresó no haber recibido o haber recibido muy poca. Sobre la relevancia de la transición entre escuela media y universidad, Pierella (2019) expresó que es necesario prestar particular atención. En cuanto a la elección de carreras, predominó el interés por los temas y el plan de estudio, siendo menos relevantes la distancia a la facultad, el desconocimiento de qué estudiar o la influencia de personas de su escuela secundaria o familiares.

Según la percepción estudiantil, los tipos de evaluación más comunes propuestos por sus docentes fueron instancias orales individuales (64%, n=497), pruebas escritas con preguntas abiertas (51%, n=395) y exámenes de opción múltiple. Las menos frecuentes fueron trabajos escritos individuales (63%, n=491), escritos grupales (46%, n=358) e instancias orales

grupales (51%, n=401). Como puede observarse, continúan predominando prácticas tradicionalistas en educación superior (Pierella y Borgobello, 2021).

El medio de comunicación más utilizado en los ámbitos académicos fue el campus virtual Comunidades UNR (64%, n=499), seguido por la página web de la facultad (57%, n=443) y el correo electrónico (43%, n=339). Esto condice con las respuestas dadas por el conjunto de docente en este estudio y por estudios anteriores (Borgobello et al., 2019; Lovey et al., 2021; Majul et al., 2021).

En cuanto al grado de satisfacción y sentimientos relacionados con lo académico, se destacaron positivamente el gusto por asistir a la facultad (85%, n=661), el acompañamiento familiar para con los estudios (74%, n=578) y el cumplimiento de las tareas requeridas (80%, n=626). En este mismo sentido, la satisfacción estudiantil estuvo relacionada con el ajuste y éxito académico, la integración social y la satisfacción general de la vida de cada estudiante, en consonancia con Medrano y Pérez (2010). Las insatisfacciones estuvieron relacionadas con la orientación previa al ingreso a la universidad (57%, n=448), la transición de la escuela secundaria a la universidad (45%, n=351) y las exigencias académicas (35%, n=271), aspectos enfatizados en otras investigaciones (Pierella, 2018; Pierella y Santos Sharpe, 2019; Santos Sharpe, 2020).

En sus experiencias académicas, valoraron positivamente el conocimiento de sus docentes sobre los temas específicos que enseñaban (75%, n=588), los servicios brindados por la universidad (comedores, actividades deportivas y recreativas, centro de salud, etc.) (61%, n=473) y el diálogo con sus docentes durante las clases (61%, n=478). Los espacios de consulta (52%, n=407) o tutorías (37%, n=290) obtuvieron calificaciones mayormente positivas. De manera contraria, los programas de becas estudiantiles (46%, n=359), la variedad de horarios de cursado (43%, n=333) y el acompañamiento institucional de tipo administrativo (40%, n=311) fueron evaluados negativamente.

En relación con el uso de tecnologías digitales, la mayoría expresó tener un buen conocimiento general (79%, n=618) y facilidad en el uso del campus virtual (82%, n=644), siendo coherente con lo planteado por Pierella y Borgobello (2021). Asimismo, indicaron mayoritariamente disponer de un celular adecuado para las actividades de la facultad (89%, n=695), así como de una computadora o notebook (85%, n=661) y una conexión a internet de buena calidad (84%, n=658). Los medios de comunicación más utilizados fueron las redes sociales (92%, n=719) y el correo electrónico (82%, n=642). Una parte importante de la

muestra aprovechó las instancias de enseñanza virtual ofrecidas por la facultad (73%, n=574). Un número amplio de estudiantes usaban habitualmente documentos compartidos para trabajar colaborativamente (63%, n=491), así como recursos digitales creados por sus docentes (66%, n=512) y por otros externos a su facultad (53%, n=412). Menos frecuentes fueron la mención al uso de recursos digitales por parte de sus docentes (30%, n=231), las instancias de acompañamiento, tutorías o clases de consulta virtuales (32%, n=248) y, aún menos predominante, el uso de inteligencia artificial en actividades académicas (73%, n=604). Esto conlleva a enfatizar la necesidad de formación docente específica de usos de tecnologías digitales en educación (Borgobello et al., 2022) con el objetivo de promover una apropiación creativa de estas herramientas (Maggio, 2022).

Para la continuidad académica, consideraron importante el deseo de continuar estudiando (95%, n=745), el apoyo familiar (84%, n=655), los recursos didácticos digitales generados por sus docentes (76%, n=597) y sus pares estudiantes (69%, n=532). Como pudo observarse, estos aspectos vinculares parecieron configurarse como andamiajes (Joo et al., 2011; Lee et al., 2011) para las trayectorias estudiantiles.

Conclusiones

Este trabajo presentó un análisis preliminar de parte del estudio exploratorio realizado en el marco de una investigación más amplia sobre ingreso, permanencia y virtualización en la educación superior local. Intentó proporcionar una visión detallada de percepciones docentes y estudiantiles acerca de las condiciones académicas y del contexto universitario.

Tanto docentes como estudiantes manifestaron satisfacción general en el ámbito académico al que asisten, destacando la calidad del plantel docente, el acompañamiento recibido por la comunidad académica y parte de los servicios ofrecidos por la universidad. No obstante, de acuerdo a los resultados, algunas áreas requerirían revisión tales como infraestructura, carga horaria, programas de becas y espacios de formación docente. En lo referente a las tecnologías digitales, estas parecen jugar un papel crucial en tiempos de creciente virtualización de la educación superior y se registró un uso generalizado del campus virtual de la universidad y de las herramientas digitales, por lo que resultaría importante continuar mejorando la formación específica en el uso de TIC en el ámbito educativo desde perspectivas pedagógicas y didácticas.

Aun considerando que esta presentación es un primer análisis de datos, a partir de los

resultados, pueden destacarse fortalezas en la comunidad universitaria en estudio como así también la necesidad de mejoras, fundamentalmente en infraestructuras, programas de apoyo y recursos tecnológicos. Por otro lado, estos diferentes resultados mostrarían la relevancia de la confluencia de las dimensiones estudiadas en torno a las problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad, manteniendo y potenciando la calidad educativa y la satisfacción de la comunidad universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Boelens, R., De-Wever, B. & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Borgobello, A. (2018). Pensando la interacción en entornos virtuales desde datos empíricos: caminos entre casos y teoría. *Revista Enfoques*, 3(1), 129-158.
<https://doi.org/10.24267/23898798.280>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Lovey, J. P. (2022). Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia. En A. Borgobello, T. Platzer & M. Proença (Eds.), *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina* (pp. 186-204). UNR Editora.
<https://doi.org/10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología (Peru)*, 37(1), 279-317.
<https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Borgobello, A., & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29-38). UNR Editora.
- Borgobello, A., & Roselli, N.D. (2016). Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes universitarios en un entorno virtual. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 359-374.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-Herencia*, 6(11), 233-260.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR Editora.
https://books.google.com.ar/books/about/El_ingreso_a_la_universidad.html?id=v5hITiS1k7wC&redir_esc=y

- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, 59(40), 19-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313028003>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@Ção*, 1(7), 891-895. <https://bit.ly/3d1tQn0>
- Copertari, S., Sgreccia, N. & Fantasía, Y. (2014). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR. *Sophia*, 10(2), 23-34. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/252>
- Copertari, S. & Lopes Neves, C. (2020). Pedagogia da virtualização em tempos de pandemia. *Revista Científica de Educação*, 4(8), 905-921-. <https://sitioz.com/WMhRR>
- Cortés, M. (2022). *Análisis y reflexiones sobre el potencial impacto del metaverso en el sector educativo*. Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/141246>
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://es.studenta.com/content/110968516/validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-una-aproximacion-a-su-utilizacion-1-fd>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional General Sarmiento. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641>
- Freixa Niella, M., Llanes Ordóñez, J. & Venceslao Pueyo, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>
- Furguerle Rangel, J., Villegas, B. & Daboín, Z. (2016). Las TICs y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. *Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería*, 4(1), 21-28. <https://doi.org/10.15649/2346030X.384>
- Guarnieri, G. (2018). Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea. En M. Casarin (Coord.), *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). Editorial CEA. <http://hdl.handle.net/11086/6454>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and online learning. *Educause Review*.
<https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y. & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education*, 57(1), 1654-1664.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.008>
- Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet and Higher Education*, 14(1), 158-163.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.001>
- Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S. & Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE*, 41(1), 95-117. <https://bit.ly/3zVL3Hq>
- Lovey, J. P., Mandolesi, Pierella, M. P. & Borgobello, A. (2023). Problemáticas contemporáneas en educación superior: TIC y pandemia. En San Martín, P. (coordinadora) *La apropiación creativa de la tecnología en educación* (pp. 303-321). Teseo. <https://www.teseopress.com/laapropiacioncreativadelatecnologiaeneducacion>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69.
https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103
- Majul, S., De Seta, D. & Borgobello, A. (2021). Estrategias de enseñanza y tecnologías en publicaciones previas a la forzosa virtualización de la educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1-30. <https://doi.org/10.33255/3263/1025>
- Mandolesi, M. & Borgobello, A. (2022). Los espacios de formación docente como herramienta para la innovación en una organización de educación superior. *Praxis Psy*, 23(38), 6-20. <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v23i38.207>
- Medrano, L. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
<https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. & Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. <https://doi.org/10.22430/21457778.1213>

- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Julie Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P. & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 28, 161–182. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/83>
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivo de Ciencias de la Educación*, 13(16), 1-18. <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Pierella, M. P., Peralta, N. S. & 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*, 11(31), 68-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>
- Pierella, M. P., & 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://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Pierella, M. P. & Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, 28(51). 93-107. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159813>
- Pozzo, M. I., Borgobello, A., & Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad; análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Roatta, S. & Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, pp. 318-323. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>

- Robles Pastor, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197.
<http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/991/914>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Santos Sharpe, A. (2020). *La cultura institucional: formas de organización, prácticas, identidades y sociabilidad en las carreras seleccionadas*. Teseo.
- Silas Casillas, J. C., & Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89–120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97>
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56-63.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Reflexiones-sobre-el-abandono-de-los-estudios-Tinto/dc968d75a1c99870fac191c596b082625a1838e0>
- UNESCO (2009, 5-8 de julio). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* [Discurso principal]. II Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, Francia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Universidad Nacional de Rosario (s.f.). Campus Virtual. UNR.
<https://unr.edu.ar/campus-virtual/>
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807-1818.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- Vygotsky, L. S. ([1934]1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.