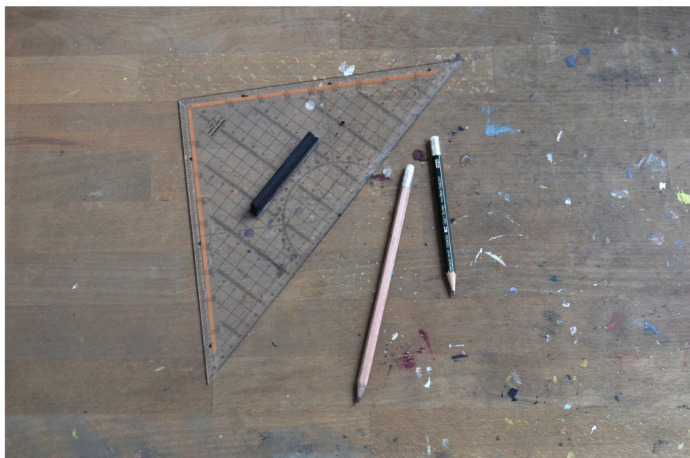


COMPROMISO, APRENDIZAJE Y OFICIOS

Estudios y experiencias de trabajo
y participación en diversos contextos



AGUSTINA MANAVELLA
ROCÍO MARTÍN
(COMPILADORAS)

TESEOPRESS 

Compromiso, aprendizaje y oficios: estudios y experiencias de trabajo y participación en diversos contextos / María Cristina Rinaudo... [et al.]; compilación de Agustina Manavella; Rocío Belén Martín. – 1a ed. – Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2023.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4993-97-7

1. Educación. I. Rinaudo, María Cristina. II. Manavella, Agustina, comp. III. Martín, Rocío Belén, comp.

CDD 370.9

DOI: 10.55778/ts874993977

Imagen de tapa: Skylar Kang en Pexels

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.



EBOOK



TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 140055. Sólo para uso personal

teseopress.com

Índice

Palabras iniciales.....	11
Presentación.....	13
<i>Leticia Garcia-Romano</i>	
Compromiso y contexto. Dos constructos vinculados a los procesos de aprendizaje	17
<i>Agustina Manavella</i>	
Compromiso con el aprendizaje del oficio. El caso de un taller en panadería y pastelería.....	45
<i>Agustina Manavella</i>	
Estudiar y trabajar en tiempos de pandemia. Desempeño académico y características de ingresantes 2021 a una universidad estatal argentina	95
<i>Gabriela Vergara y Andreína Colombo</i>	
Experiencias extensionistas en diversos contextos. Actividades de socialización y co-construcción de conocimientos sobre aprendizaje, educación y trabajo...	129
<i>Rebeca Martinenco, Agustina Manavella y Rocío Martín</i>	
Consideraciones finales. Aportes y proyecciones de la investigación sobre el compromiso en el aprendizaje de oficios.....	145
<i>María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Rita Paoloni</i>	
Autoras	153
Referato	157

Estudiar y trabajar en tiempos de pandemia

Desempeño académico y características de ingresantes 2021 a una universidad estatal argentina

GABRIELA VERGARA Y ANDREÍNA COLOMBO

Introducción

Desde que en marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud decretó el estado de pandemia por COVID-19, todos los procesos sociales se vieron fuertemente trastocados (incluso en aquellas actividades que sostuvieron su funcionamiento). Ante medidas estatales de restricción de la circulación, los establecimientos educativos cerraron sus puertas, por lo que se estima que 160 millones de estudiantes latinoamericanos de todos los niveles vieron interrumpidas sus clases presenciales en el primer semestre de 2020 (CEPAL-UNESCO, 2020). De esta manera, el sistema educativo fue uno de los sectores que más rápidamente debió adaptarse para no detener su funcionamiento.

La Educación Remota de Emergencia –*emergency remote education*– (E.R.E.) (Bozkurt *et al.*, 2021; López-Morocho, 2020) implica una imposición u obligación en un periodo excepcional. En el contexto de la pandemia, esto supuso la ERE, es decir que no fue un proceso planificado e implementado como enseñanza a distancia, sino que se procuró transitar “lo mejor posible” la situación de excepcionalidad de distancia física, a partir de los recursos y capacidades

digitales disponibles. Asimismo, esta modalidad –que debe ser comprendida en su débil fundamentación teórico-pedagógica (Bozkurt *et al.*, 2021)– actuó sobre un contexto previo marcado por la desigualdad social y educativa. En este marco, el concepto de ERE habilita a comprender lo ocurrido en las instituciones universitarias en virtud de su autonomía, su particularidad, recursos disponibles, experiencias adquiridas y arreglos institucionales (Cruder, Cicalla y Bergomas, 2021).

En Argentina la enseñanza universitaria en pandemia se centró en intensificar las estrategias de virtualización que otrora eran esporádicas, complementarias y no-generalizadas. El Campus Virtual se volvió el espacio por excelencia para el encuentro entre docentes y estudiantes y en algunos casos se sumaron instancias a través de videollamadas. Así, el “aula virtual” pasó de ser utilizada en algunas materias como repositorio (fundamentalmente de archivos de texto como bibliografía, programa y consignas de trabajos prácticos) a ser el espacio de trabajo, presentación de contenidos en diversos formatos, evaluación y comunicación de todos los espacios curriculares (Vinet Arzuaga, Casablanca y Dari, 2021). Esto implicó que contar con dispositivos tecnológicos y acceso a internet se volviera condición imprescindible para cursar, aunque no suficiente (Brumat, 2022).

Con estos elementos contextuales, en este capítulo proponemos acercarnos a los procesos de ERE en una Universidad pública del interior de la provincia de Santa Fe, a partir de la información recabada en una materia correspondiente al primer cuatrimestre del primer año de la mayoría de sus carreras de grado¹. Concretamente, presentaremos una aproximación a la relación entre desempeño académico y características socioeconómicas de ingresantes a la

¹ Los Ciclos de Complementación Curricular que realizan personas con título de profesorado, no cursan este Ciclo.

Universidad Nacional de Rafaela durante 2021, atendiendo especialmente a su condición laboral.

Organizamos la estrategia argumentativa en cinco secciones. En la primera repasamos algunos antecedentes relevantes sobre cómo el trabajo remunerado y las tecnologías de información y comunicación (TIC) se cruzan con/en el ámbito universitario en las últimas décadas, especialmente atendiendo a su estudiantado. Luego, desarrollamos aspectos teórico-metodológicos desde una Sociología de los cuerpos/emociones (Scribano, 2012) que guían el análisis estadístico descriptivo y correlacional con el programa SPSS, a partir de datos primarios. A continuación, profundizamos en las particularidades que tuvo el proceso de la ERE en la Universidad Nacional de Rafaela, a modo de contextualización de los datos analizados en la sección siguiente. Finalmente, cerramos el capítulo con una serie de reflexiones finales.

Cruces y solapamientos entre trabajo remunerado, TIC y estudiantado universitario: algunos antecedentes relevantes para su estudio

La presencia de estudiantes que trabajan es un fenómeno ampliamente estudiado. Según análisis realizados en España ante el aumento sostenido de estudiantes de más de 25 años, se observó que casi la mitad estudia y trabaja, en distintas modalidades (parcial, intermitente o completo). Entre las principales variables relevadas se encuentra la edad (a mayor edad, mayor trabajo a tiempo completo); el nivel educativo, tipo de empleo y nivel de ingresos de progenitores (a mayor nivel educativo, puesto calificado e ingresos, mayor dedicación sólo al estudio); carga familiar (quienes tienen pareja e hijos trabajan a tiempo completo); tipo de carrera o disciplina que se estudia (en carreras como medicina es mayor el porcentaje de quienes sólo estudian,

mientras que en carreras como Trabajo Social, aumenta la presencia de estudiantes que trabajan). Según informes de organismos europeos, se interpreta esta situación desde dos perspectivas. Por un lado, pareciera haber una ampliación en el acceso a la Universidad por parte de sectores sociales que antes no ingresaban; por otro, que motivos económicos impiden dedicarse de forma exclusiva a la formación universitaria. Otra mirada posible es considerar la búsqueda de ingresos para gastos personales, intermitentes, pasajeros y sin relación con los estudios (Finkel y Barañano, 2014).

En Argentina, según el Censo de Estudiantes Universitarios de 1994, sólo el 44,4% se dedicaba exclusivamente al estudio, registrándose en Tucumán el menor porcentaje de estudiantes que trabajaban (37,4%) y el máximo en Lomas de Zamora (74%). Las horas semanales en promedio oscilaban entre 37 a 23, teniendo casi la mitad un puesto vinculado con sus carreras (Di Grescia, Porto y Ripani, 2002).

En estos análisis, se identificaba una precariedad tanto laboral como académica (en el sentido de que pueden interrumpir o retrasar su carrera, como así también tener escasa participación en actividades propias de la Universidad) y donde los motivos se ubicaban desde ganar experiencia, pasando por aportar a los ingresos familiares hasta tener un medio de subsistencia (Riquelme, 1991). Un análisis desde fines de los 90 y principios del 2000, mostró en una Facultad de ingeniería que en promedio un 53% de estudiantes habían trabajado al menos una vez, porcentaje que variaba entre carreras, desde el 70% al 37%. Previo al 2002, se identificaron más estudiantes trabajando y con más cantidad de trabajo, pero con alta inestabilidad, precariedad y fragmentación (trabajos de corta duración, contratos temporales o como trabajadores por cuenta propia, en su mayoría con escasa vinculación con la carrera). Esto no mostraba trayectorias ascendentes, ni en términos de ganar estabilidad ni de tener mayor vinculación con la carrera (Paoloni, 2011).

Por otra parte, otro conjunto de estudios particularmente centrados en los últimos años de las carreras valora la adquisición de experiencias y competencias para el mundo laboral, considerando poco válida la mirada de estudiante ideal que tienen las instituciones de educación superior (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014). En el caso de carreras como Ingeniería Civil, un estudio mostró que en 4 cohortes el 75% había estudiado y trabajado sin interrupción, lo cual podría prolongar la carrera, pero ganar en experiencia práctica, lo cual resulta beneficioso una vez que se gradúan (Formento, 2004). Este último aspecto ha sido relevado en una investigación que indagaba percepciones de estudiantes respecto de su trabajo, quienes valoraron el aporte de estas experiencias en tanto enriquecen sus estudios. A la par de esto, se identificó una *lentificación de los estudios* con ritmos más alejados de los previstos por el plan y, considerando la cantidad de horas trabajadas por semana, se propuso diferenciar entre estudiantes trabajadores y trabajadores estudiantes (Nessier *et al.*, 2017).

Análisis orientados a estudiantes de los últimos años de las carreras, identificaron en términos de trayectorias que un 16% trabajaba antes de ingresar a la Facultad y un 42% durante el Ciclo Básico, es decir que cerca del 60% realizaron sus trayectorias académicas en paralelo a prácticas laborales (Zandomeni *et al.*, 2015). En este sentido, Echeverría (2012) describió características de estudiantes de 2 carreras en el primer año de cursado, identificando que casi la mitad trabajaba, de los cuales 4 de cada 10 tenían un empleo permanente, 5 de cada 10 temporario (estando en una ciudad turística). En cuanto a los motivos de trabajar indica que casi 6 de cada 10 expresó hacerlo para tener autonomía económica, es decir para gastos personales, no teniendo demasiada relación lo que realizan con la carrera que estudian. En relación con estudios previos identifica que estudiar y trabajar aparece como una tendencia consolidada, pero que

según los contextos cabe pensar en otras características en una época donde se hacen presentes trayectorias de vida con mayor flexibilidad que marcarían alguna diferencia con la precariedad de quien estudia, que se había identificado previamente.

En cuanto al otro eje de análisis, la presencia de tecnologías de la comunicación en el ámbito educativo tampoco es novedosa si tenemos en cuenta la enseñanza por correspondencia desde finales del siglo XIX, o la educación multimedia a través de televisores, radio y reproductores de audio desde la década de 1960 (García Arieto, 1999). Sin embargo, no caben dudas que la expansión de las TIC fue un salto sustantivo en la educación a distancia; al ritmo del desarrollo de Internet y de los programas utilizados en la enseñanza-aprendizaje en las últimas décadas del siglo pasado, se instaló la denominación de *educación virtual* (Begoña, 2004) y, ya en el siglo XXI, la de enseñanza en entornos virtuales o *e-learning* (Rivera-Vargas, Alonso-Cano y Sancho-Gil, 2017).

Ya en el presente siglo, la oferta de educación virtual se amplía de manera contundente, siendo el nivel superior uno de los pioneros. Sin embargo, la diferenciación entre la educación presencial y la no-presencial era clara; y para esta última los entornos virtuales operaban, en el mejor de los casos, como repositorio de las actividades copresenciales. Así, antes del 2020 el uso de entornos virtuales era complementario y no- generalizado (Brumat, 2022).

El acelerado y obligado pasaje de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje a la virtualidad que vivimos en 2020, impactó de diversos modos en la comunidad educativa universitaria. Estudios internacionales sobre los procesos de virtualización de emergencia dieron cuenta de multiplicidad de potencialidades y, también, de dificultades. Entre las potencialidades se puede identificar la aceleración de la incorporación de herramientas digitales en la educación, el afianzamiento de las redes de apoyo y colaboración entre docentes, y entre profesores y estudiantes, tendiendo

a construir vínculos de confianza y empatía que excedían lo meramente “educativo” (Duch, Ferrarelli, Reborado y Sabelli, 2021; Farnell, Skledar Matijević y Šćukanec Schmidt, 2021; Garza, 2020).

En el sentido opuesto, se destaca el impacto en el desempeño escolar de las inequidades sociales previas a la pandemia (principalmente, nivel de ingresos, acceso a internet y bajos niveles de digitalización de la población), incluso forzando interrupciones en los estudios. Así, ya en 2020 estudios a escala global evidenciaban la exacerbación de las desigualdades sociales y la brecha digital, así como una sobrecarga de trabajo docente (Bozkurt *et al.*, 2020; Anifowoshe *et al.*, 2020).

Entre los estudios sobre la ERE en Latinoamérica, investigaciones mexicanas muestran que, pese a que los estudiantes universitarios forman parte de una generación digitalizada, el acceso a dispositivos y conectividad impide que sean *totalmente digitales*, especialmente en la magnitud que estudiar a través de dispositivos tecnológicos implica (Salado, Rodríguez y Velázquez, 2022).

Para el caso de Argentina, se han identificado similares desafíos y complejidades que a nivel global y regional: se ha valorado el proceso de incorporación de herramientas de la educación a distancia, sin que esto llegue a ser totalmente ordenado, planificado y guiado críticamente (Cruder *et al.*, 2021). En cuanto a las desigualdades previas que operaron en la ERE, investigaciones coinciden en señalar la concurrencia de tres factores: disponer de aparatos tecnológicos con acceso a internet en el hogar; contar con un ambiente apropiado de aprendizaje en el hogar y apoyo familiar, y disponibilidad- capacidad de docentes para el traslado a lo virtual y de estudiantes para autorregularse y administrar su tiempo (Brumat, 2022). Desde la perspectiva del estudiantado, lo desorganizado y cambiante del inicio del cursado en 2020, la abundancia de contenidos y actividades, problemas de conexión a internet y escasa comunicación con docentes generaron un contexto de agobios, incertidumbres y

desorientaciones que, a medida que transcurrían las clases, fue aplacándose (Lion, Schpetter y Weber, 2021). Así, se ha mostrado que los estudiantes desarrollaron estrategias de organización (de los tiempos, de los espacios disponibles en sus hogares) para seguir aprendiendo con las nuevas modalidades, e incluso llegaron a valorar positivamente ciertos usos de las tecnologías para mediar la enseñanza-aprendizaje universitaria (Brumat, 2022; Tolaba y Siñanes, 2021; Morán, Álvarez y Monalakis, 2021).

Cuerpos/emociones para definir prácticas del aprender

Consideramos el ingreso a la universidad desde una Sociología de los Cuerpos y las Emociones, donde prácticas educativas se inscriben en una corporeidad que es, a la vez, individual, social y subjetiva (Scribano, 2007, 2013). En la interrelación de estos aspectos, reconocemos la presencia del vector temporal y espacial que conforman trayectorias educativas y biografías particulares en relación con la educación, el futuro, el trabajo (en el sentido del capital cultural de Bourdieu). De las trayectorias y experiencias subjetivas emergen disposiciones en tanto *tramas corporales* (Vergara, 2012) que habilitan la reproducción de prácticas de modo más o menos continuo, como así también la posibilidad de *hacer las cosas de otro modo*.

En el caso de estudiantes universitarios, las disposiciones y prácticas se inscriben en un contexto institucional que puede presentar mecanismos reproductores de consagración de quienes ya cuentan con consagraciones sociales previas y no necesariamente con dotes individuales naturalmente dadas (Bourdieu y Passeron, 2009).

Retomando lo aportado por algunas investigaciones mencionadas en los antecedentes, los factores educativos, económicos y laborales de ambos progenitores inciden en

las posibilidades de estudiar a tiempo completo o no; como así también de disponer de dispositivos y habilidades digitales para desenvolverse en este siglo atravesado por lo tecnológico. En este marco, el paso de la universidad de élites a la de masas, o la democratización entendida en un sentido llano, no supone per se un cambio estructural. De hecho, se observa una movilidad social relativa, una democratización segregativa, o bien el llamado “efecto Mateo”², que dan cuenta de la persistencia de desigualdades y de una infrarrepresentación de sectores sociales desfavorecidos que habilita a pensar en la continuidad de mecanismos de reproducción y exclusión social (Ariño Villaroya, 2011).

La relación entre posición/condición de clase y desempeño académico en una materia de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, partió de los supuestos teóricos de Bourdieu, para quien el espacio social se compone de posiciones de clase que generan prácticas conectadas con la biografía de estudiantes, lo heredado y adquirido. El desempeño de estudiantes³ fue analizado en función de dichas posiciones/condiciones, considerando variables tales como edad, género, lugar de nacimiento, lugar de residencia, condición de actividad, tipo de hogar en que vive y tipo de gestión de nivel secundario (De Sena, 2013).

-
- ² Este fenómeno abordado desde diversas disciplinas como la psicología, la economía y la ciencia tiene su origen en una cita bíblica del Evangelio de San Mateo, en la que se expresa la idea de que alguien que tiene, tendrá más, y a la inversa, quien no tiene se le quitará. En el ámbito científico, Merton hizo alusión al mecanismo que favorece publicaciones cuando alguien tiene trayectoria acreditada, a diferencia de alguien sin experiencia. Otras denominaciones similares son en psicología educativa el “efecto Pigmalión”, en psicología social y en psicología del trabajo y de las organizaciones “efecto Halo” (Jiménez Rodríguez, 2009).
- ³ En el campo de estudio del desempeño académico universitario predominan los enfoques que toman las calificaciones obtenidas como parámetro para su medición (Ocaña Fernández, 2011). Sin embargo, también se han considerado otras variables como participación en clases, cantidad de exámenes finales desaprobados, tasas de recursado, etc. (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

En este capítulo analizaremos el desempeño académico considerando un conjunto acotado de variables, sumado a la particularidad de focalizar en ingresantes. Este recorte imprime ciertas características propias dada su estrecha relación con el abandono, por lo cual uno de los aspectos destacados es el involucramiento, participación o compromiso que debe ser construido desde la propia institución (Silva Laya, 2011).

Considerando la ERE en contexto de pandemia por Covid-19, este acceso a la Universidad se volvió altamente complejo. Por ello, entendemos al desempeño académico como un conjunto de prácticas que se inscriben institucionalmente en una situación imprevista, preocupante y novedosa. Tanto instituciones como agentes sociales debieron re-armar sus rutinas, desde las más elementales (como la higiene de las manos), pasando por medidas de restricción de circulación, hasta las maneras de realizar encuentros sociales mediados por videollamadas (como cumpleaños).

En este sentido, aquí tomaremos en consideración un indicador de desempeño académico dentro de una asignatura –condición final de los estudiantes–, que comprende tanto las calificaciones obtenidas en las evaluaciones como el nivel de participación en las actividades semanales, poniéndolo en relación a ciertas características socioeconómicas, como la condición de actividad, responsabilidades de cuidado y disponibilidad de equipamiento tecnológico para cursar en el marco de la ERE. Para ello, implementamos una estrategia metodológica cuantitativa, aplicando *análisis estadístico descriptivo* (García Ferrando, 1985) y *correlacional* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) con el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Trabajamos con dos fuentes de datos primarios. Por un lado, *la información propia de la tarea docente* de seguimiento y evaluación de los estudiantes. Nos referimos a las planillas de cálculo completadas por cada docente a cargo de una comisión, donde se registra la asistencia, notas

de evaluaciones y condición final de cada estudiante. De esta información tomamos en consideración la propuesta formativa a la que se inscribieron y, como indicador del desempeño académico, la *condición final* de cada estudiante luego de la cursada (según el Reglamento de la institución). Sobre esto último, se diferencian cuatro categorías:

- *Ausente*: quien no ha entregado ningún trabajo ni ha participado durante todo el cursado.
- *Libre*: quien no ha cumplimentado los requisitos de la cátedra (aprobar las instancias evaluativas o sus respectivas instancias de recuperación).
- *Regular*: quien ha aprobado con nota 6 o más las tres instancias evaluativas (con posibilidad de recuperatorios) y cuyo promedio no alcanza la calificación de 7 o más.
- *Promoción*: quien ha cumplido el 75% de asistencia⁴ y ha obtenido una nota promedio de 7 o más entre las tres instancias evaluativas (sin recuperatorios).

El segundo conjunto de datos primarios lo obtuvimos a través un breve *cuestionario estructurado online* realizado desde el 25 al 29 de marzo de 2021, a través del Campus Virtual de la Universidad. El mismo fue implementado a partir de la herramienta “Encuesta” de la plataforma *Moodle*, por lo que pudimos identificar cada caso y unificar ambas fuentes en una sola base de datos⁵.

De las cuatro preguntas formuladas, analizamos tres en este capítulo, cuyas variables fueron recodificadas a los fines de simplificar las categorías⁶. De esta manera, la encuesta

⁴ En contexto de ERE, la asistencia se contabilizó a partir de la entrega de una actividad semanal a través del Campus Virtual.

⁵ Algunas preguntas fueron dejadas en blanco por lo que el N varía en cada variable; se indicará oportunamente en las tablas correspondientes.

⁶ La principal tarea de recodificación fue realizada en la dimensión Dispositivos tecnológicos disponibles, dado que se trató de una pregunta donde podían seleccionarse más de una opción. Para el indicador Cantidad de dispositivos se cuantificó el número de opciones seleccionadas. Para el indicador

nos brinda información sobre *características socioeconómicas* y en la Tabla 1 se detalla la operacionalización de las variables utilizadas.

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensión	Indicador	Categorías
Desempeño académico	Resultado de la cursada	Condición Final	-Promoción -Regular -Libre -Ausente
Características socioeconómicas	Condición de actividad	Trabajo remunerado	-Trabaja -No trabaja
	Disponibilidad de dispositivos tecnológicos	Cantidad de dispositivos disponibles	-1 dispositivo -2 dispositivos -3 dispositivos
		Tipos de dispositivos disponibles	-Solo Celular (C) -Solo Netbook (Net) -Al menos 1 computadora
	Cuidado (tercera edad y/o infancias)	Personas a cargo en el hogar	-Con personas a cargo -Sin personas a cargo

Tipos de dispositivos disponibles, se generó una primera variable con todas las combinaciones de dispositivos posibles. Esto permitió identificar las de mayor incidencia y atender a diferenciaciones realizadas en investigaciones previas; que culminó con la construcción del indicador tal como aquí se presenta, donde se agrupa a quienes cursaron solamente con celular, solamente con netbook o que contaron con, al menos, una computadora (PC de escritorio o notebook).

Inscripción institucional	Propuesta formativa	Carrera en la que se inscribió	<ul style="list-style-type: none"> -Lic. en Administración y Gestión de la Información (AGI) -Lic. en Gestión de la Tecnología (GT) -Lic. en Relaciones Laborales (RT) -Lic. en Medios Digitales y Audiovisuales (MAD) -Lic. en Diseño Industrial (DI) -Lic. en Videojuegos y Entretenimiento Digital (VJ) -Lic. en Agroinformática (AGRO) Bioingeniería (BIO) -Ingeniería en computación (IC) -Tec. en Entrenamiento Deportivo (TUED) -Tec. en Mecatrónica (TUM)

Fuente: elaboración propia.

Contextualización de la ERE en UNRaf

Al igual que el resto de las universidades, la actividad académica en la UNRaf pasó a ser mediada por tecnologías a los fines de asegurar el cumplimiento del distanciamiento social establecido por el Estado argentino, desde marzo de 2020. Esto implicó adaptar rápidamente las asignaturas para su dictado a través del Campus Virtual (*Moodle*), que previamente ya funcionaba como repositorio de bibliografía, programas, etc. Sin embargo, la masividad del uso ahora requerido implicó la ampliación de la capacidad de procesamiento del mismo y de personal disponible como servicio técnico y como asesores tecno-pedagógicos.

Asimismo, desde la institución se tomó como criterio que las propuestas se desarrollen con un *modelo asincrónico*

de cursado, a los fines de atenuar las posibles inequidades entre el estudiantado: dispositivos para cursar, conexión a internet, horarios de trabajo (cambiantes también por la situación de pandemia), cargas de cuidado dentro del hogar (especialmente, porque todos sus integrantes se encontraban compartiendo ese espacio). Esto se tradujo, especialmente, en dos lineamientos: no hacer videollamadas sincrónicas obligatorias y que cada clase esté abierta siete días, para que cada estudiante pueda organizarse para leer los materiales y completar la actividad semanal solicitada (con la que, generalmente, se contabilizaba la asistencia).

Esta modalidad implicó un gran esfuerzo por parte de docentes, ya que fue un cambio sustancial respecto a cómo las clases se venían planificando para el espacio áulico, y también para estudiantes que ingresan, en cuanto a las expectativas de “qué es una clase en la Universidad” y la coordinación para el desarrollo de actividades en grupo⁷. Asimismo, la situación no fue la misma para quienes ya habían transitado algunos años de la carrera que para quienes eran ingresantes.

Esto último es lo que ocurre en la asignatura de donde se obtuvieron los datos que aquí analizamos. La UNRaf tiene un Ciclo de Formación General (CFG) que se integra a los Planes de Estudio de todas las carreras de grado de la institución y se desarrolla durante todo el primer cuatrimestre. Se plantea como objetivo la incorporación de la cultura universitaria desde una perspectiva multidisciplinaria, la consolidación de una formación humanística,

⁷ Al finalizar la cursada del primer cuatrimestre de 2020, desde la cátedra que integran las autoras se realizó una encuesta al estudiantado en la que se repetía como sugerencia para años siguientes hacer videollamadas sincrónicas y proponer menos actividades grupales, por la complejidad de “coincidir” para la resolución de actividades (especialmente, las de periodicidad semanal). En este sentido, este tipo de sugerencias fue planteada tanto por estudiantes que consideraban que no había podido llevar la cursada al día y tuvieron dificultades con el manejo del Campus Virtual como por quienes se encontraban en la situación opuesta.

científica y ética para analizar las dinámicas actuales de la sociedad, donde la ciencia convive con saberes situados. Cuatro espacios curriculares forman el CFG: Taller de Estadística y Cálculo, Taller de Lectura y Escritura Académica, Problemáticas Contemporáneas y Universidad, Sociedad y Conocimientos (USC).

Aquí vamos a centrarnos en el desempeño académico en esta última asignatura, que las autoras integran. En USC se propone reflexionar, en la primera unidad, sobre el sistema universitario y la Universidad (tanto en el transcurso del siglo XX como del siglo XXI) y, en la segunda, distinguir las características de las formas del conocimiento presentes en nuestras sociedades y las particularidades del conocimiento científico.

El año académico 2021 fue desde el Campus Virtual, en modalidad ERE, aunque aquí tanto docentes como estudiantes habíamos tenido como experiencia el año anterior. Además, si bien se habilitaron espacios de consulta sincrónicos por videollamadas, éstas no fueron obligatorias y la asistencia se contabilizó a partir de la entrega de actividades.

Análisis de características principales de ingresantes y cursada en ERE (2021)

Una aproximación a la situación de cursada 2021, indica que casi el 50% de estudiantes que respondieron la encuesta manifestaron trabajar (252), mientras que transcurridas tres semanas del inicio de clases casi el 8% nunca había accedido al Campus Virtual, o hacía más de 15 días que no lo hacía. En términos de desempeño académico general, el 50% aprobó la materia (35% promocionó de manera directa y el 16% regularizó).

Si analizamos estos últimos datos en función de una de las variables de interés en este capítulo, a saber, la condición

de actividad, encontramos una distribución homogénea en la categoría “promoción”, tal como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Condición final según condición de actividad

N=432	Ausente	Libre	Regular	Promoción	Total
Trabaja	13,9%	25,8%	19,1%	41,1%	100%
No trabaja	9,0%	27,4%	20,2%	43,5%	100%
Total	11,3%	26,6%	19,7%	42,4%	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

El desempeño académico no encuentra diferencias significativas entre quienes trabajaban y quienes no lo hacían, excepto en la categoría “ausentes”, donde los primeros se ubican 3 puntos por encima del promedio. Si consideramos los valores entre quienes cursaron efectivamente (es decir, sin considerar la categoría “ausente”), no hay diferencias importantes: quienes trabajan (29% libre, 23% regular y 48% promoción) y quienes no trabajan (31% libre, 20% regular y 49% promoción).

Una de las hipótesis que surge de esto es que la forma asincrónica de cursada propuesta por la universidad pudo haber favorecido el desempeño académico de quienes trabajaban, dado que no tenían que disponer de un horario fijo de cursada, sino ir realizando tareas en la medida de sus posibilidades.

En la siguiente Tabla 3 relacionamos la condición final con la variable “personas a cargo”:

Tabla 3. Condición final según presencia de personas a cargo o no.

N=432	Ausente	Libre	Regular	Promoción	Total
Con personas a cargo	9,9%	32,1%	21,0%	37,0%	100%
Sin personas a cargo	11,7%	25,4%	19,4%	43,6%	100%
Total	11,3%	26,6%	19,7%	42,4%	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

Cuidar de personas mayores, enfermas o estar a cargo de niños/niñas en tiempos de aislamiento físico implicó una intensificación de tareas y actividades vinculadas con la higiene, la limpieza, etc., que se suman a lo que habitualmente suele suceder. En este sentido, identificamos que tener personas a cargo impactó en mayor porcentaje de estudiantes que quedaron en condición de libres (casi 6% por encima del promedio) y menor porcentaje de estudiantes promocionados (5,4% debajo del promedio); es decir, en los extremos de la condición final advertimos una incidencia de esta variable.

Aplicando la prueba V de Cramer ($\alpha=0.05$), encontramos una asociación significativa, aunque de muy baja intensidad, entre la Condición Final y Tipos de dispositivos. También consideramos la variable agrupada en Aprobado-Desaprobado⁸ que mostró una asociación significativa con Tipos de dispositivos tecnológicos, de apenas mayor intensidad que la anterior.

⁸ Se considera que aprobaron la cursada quienes culminaron el cuatrimestre con la condición “regular” o “promoción”, mientras que la desaprobaron los estudiantes libres y ausentes.

Tabla 4. Intensidad de asociación en dispositivos

Estadístico V de Cramer	p valor	nivel de sig.	interpretación
Condición Final – Tipos de dispositivos	0.002	0.16	asociación muy baja
Aprobado/Desaprobado – Tipos de dispositivos	0.000	0.21	asociación muy baja

Fuente: elaboración propia.

En este sentido podemos plantear que en la muestra aquí considerada la variable con mayor influencia en el desempeño académico es Tipos de dispositivos tecnológicos disponibles. Esto nos habilita a plantear que quienes sólo dispusieron de un celular o de una netbook para cursar se encontraron con mayores obstáculos para cumplir los requisitos de asistencia y evaluaciones necesarios para regularizar o promocionar la materia. Como observan en su estudio Morán, Álvarez y Manolakis (2021), este grupo de estudiantes no pudo sostener la cursada debido a dificultades para la lectura y resolución de consignas por el cansancio visual/físico y problemas de concentración que implica utilizar el mismo aparato para seguir las clases y sostener las conversaciones de otros ámbitos (en WhatsApp o redes sociales), lo que podría explicar la asociación entre variables como podemos advertir en la Tabla 5:

Tabla 5. Condición final según tipo de dispositivo.

N=393	Ausente	Libre	Regular	Promoción	Total
Solo Net-book	11,5%	50%	11,5%	26,9%	100%
Solo Celular	14,9%	44,7%	12,8%	27,4%	100%
Al menos 1 computadora	11,6%	22,2%	20,3%	45,9%	100%
Total	12,0%	26,7%	18,8%	42,5%	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

Como una de sus consecuencias, podemos identificar que el 44% de quienes cursaron sólo con celular y el 50% de quienes cursaron sólo con netbook finalizaron en condición de Libre. Por el contrario, entre quienes pudieron cursar con alguna computadora (PC de escritorio o notebook), sólo 1 de cada 4 quedó como estudiante libre.

Si observamos el otro extremo, el 45,9% de quienes cursaron con alguna computadora alcanzó la promoción directa de la materia; mientras que sólo el 27% de los estudiantes más desfavorecidos en cuanto a dispositivos tecnológicos cumplieron los requerimientos para aprobar la materia sin examen final. Esto lo podemos relacionar con lo planteado por Morán *et al.* (2021), en tanto que quienes disponían de computadora de uso exclusivo fueron quienes mejor pudieron cursar en el marco de la ERE; mientras que quienes hacían un uso compartido de la misma debieron reorganizar sus tiempos, pero se amoldaron a las actividades asincrónicas, como las propuestas por la universidad bajo estudio.

Hasta aquí hemos presentado un análisis bi-variable, considerando la condición de actividad, las personas a cargo y los tipos de dispositivos, advirtiendo que ésta última tiene una mayor incidencia en el desempeño. En lo que sigue,

profundizamos la descripción considerando la condición de actividad y los dispositivos en relación con el desempeño.

Tal como mencionamos en el apartado teórico, existe un conjunto de variables que inciden en el desempeño académico, muchas de las cuales se inscriben en lo que Bourdieu denominó *capital cultural*. En este caso, nos aproximamos a un conjunto reducido de variables que resultan relevantes en el contexto de pandemia, por ello resulta pertinente desagregar el desempeño académico considerando al mismo tiempo dispositivos y condición de actividad (Tabla 6).

Tabla 6. Condición final según condición de actividad y tipo de dispositivo⁹

	Ausente		Libre		Regular		Promoción	
	T	NT	T	NT	T	NT	T	NT
N=393								
Solo Net-book	8,3%	14,3%	50,0%	50,0%	-	21,4%	41,7%	14,3%
Solo Celular	17,4%	12,5%	39,1%	50,0%	13,0%	12,5%	30,4%	25%
Al menos 1 computadora	14,6%	8,6%	20,9%	23,5%	22,2%	18,5%	42,4%	49,4%
Total	14,5%	9,5%	24,9%	28,5%	19,7%	18,0%	40,9%	44,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

⁹ Dado que se tomó la variable “condición de actividad” para realizar las comparaciones, el 100% es por fila sumando las columnas “No trabaja” (NT) por un lado y “Trabaja” (T) por otro.

Aunque en términos estadísticos no hay asociación entre variables según el V de Cramer, consideramos relevante este análisis desagregado para dar cuenta de complejidades.

En la categoría “ausente” identificamos dos extremos: mayor porcentaje en “Solo Netbook+No trabaja” (casi 5 puntos por encima del promedio) y en “Solo Celular+Trabaja” (3 puntos por encima del promedio). En este último caso, los obstáculos se incrementan, dificultando el propio inicio de la cursada.

En el caso de estudiantes libres no se advierten diferencias significativas, pero hay menos estudiantes que trabajan y quedaron libres teniendo sólo celular y al menos 1 computadora. En la otra condición, regularizaron la materia más estudiantes que trabajan y con al menos 1 computadora, comparado con quienes no trabajaban.

En la Tabla 2 advertimos que no había diferencias significativas entre trabajar/no trabajar en la categoría “promoción”. En esta Tabla 6 podemos advertir, además, que quienes trabajan tienen mejor rendimiento académico con netbook y celular, mientras que teniendo al menos una computadora la relación se inclina a favor de quienes no trabajan. Esto genera interrogantes en términos de los obstáculos que supone trabajar y no tener dispositivos que faciliten estudiar de manera virtual; queda por lo tanto indagar en investigaciones posteriores cuál es el capital cultural que tiene este subgrupo.

La otra dimensión abordada en la encuesta fue la cantidad de dispositivos disponibles para cursar, cuya distribución según la condición final podemos observar en la Tabla 7.

Tabla 7. Condición final según condición de actividad y cantidad de dispositivos

N=393	Ausente		Libre		Regular		Promoción	
	T	NT	T	NT	T	NT	T	NT
1 dispositivo	13,6%	10,6%	29,1%	38,3%	19,4%	19,1%	37,9%	31,9%
2 dispositivos	13,5%	7,0%	23,6%	18,0%	19,1%	23,0%	43,8%	52,0%
3 dispositivos	18,2%	14,3%	18,2%	28,6%	27,3%	4,8%	36,4%	52,4%
Total	14,5%	9,5%	24,9%	28,5%	19,7%	18,0%	40,9%	44,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

En este caso, tampoco hay correlación entre variables, es decir que entre quienes cursaron, hay variaciones de mejor rendimiento académico no lineales entre cantidad de dispositivos y condición laboral (no ocurre que, a mayor cantidad de dispositivos, mejor rendimiento), pero de todos modos una lectura desagregada permite formular interrogantes, hipótesis o nuevas búsquedas.

En la categoría Ausente, advertimos una mayor presencia de personas que trabajan, aun contando con 3 dispositivos. Posiblemente el tipo de trabajo sea un factor aquí para analizar con mayor detenimiento en el futuro.

En la categoría Libre encontramos mayor presencia de quienes no trabajaban con 1 o 3 dispositivos comparado con quienes sí trabajaban. Entre quienes regularizaron se destaca un grupo de estudiantes que trabajaban y contaban con 3 dispositivos. En tanto, la promoción es obtenida mayoritariamente por estudiantes que no trabajaban y tenían 2 o más dispositivos.

Una pregunta posible de formular en función de los antecedentes arriba mencionados es en relación con la carrera a la que se inscribieron; cuyo perfil puede ser un indicio de cierto capital cultural, trayectoria, intereses, expectativas y gustos construidos socialmente.

La elección de una carrera universitaria puede darse por múltiples razones, incluso dada la presencia de universidades privadas en la ciudad, UNRaf ofrece alternativas diferentes dado que debido a un acuerdo entre las instituciones nucleadas en el Centro Universitario de Rafaela no se pueden duplicar las propuestas formativas entre las instituciones. No obstante, y sabiendo que el ingreso a una carrera no significa que no se pueda cambiar por otra, realizamos un análisis considerando las carreras con mayor presencia de estudiantes que trabajan. De este modo, de las 11 carreras dictadas en 2021, centramos la descripción (sin encontrar asociación estadística según el V de Cramer) en solo 5 de ellas: la Tecnicatura Universitaria en Mecatrónica (TUM) –68% de estudiantes que trabajan–, la Tecnicatura Universitaria en Entrenamiento Deportivo (TUED) –57% insertos en el mercado laboral–, la Lic. en Administración y Gestión de la Información (AGI) –51% trabajaba–, la Lic. en Diseño Industrial (DI) –53%– y la Lic. en Relaciones del Trabajo (RT) –48%–.

En la Tabla 8 podemos apreciar cómo se distribuyen las variables precedentes.

Tabla 8. Condición final según condición de actividad y carrera¹⁰

	Ausente		Libre		Regular		Promoción	
	T	NT	T	NT	T	NT	T	NT
TUM	6,7%	14,3%	26,7%	28,6%	13,3%	-	53,3%	57,1%
TUED	18,8%	12,5%	40,6%	33,3%	15,6%	20,8%	25,0%	33,3%
DI	18,2%	10,5%	27,3%	21,1%	27,3%	21,1%	27,3%	47,4%
AGI	15,7%	10,2%	29,4%	22,4%	13,7%	22,4%	41,2%	44,9%
RT	11,5%	7,1%	34,6%	32,1%	30,8%	25,0%	23,1%	35,7%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

La condición de ausente es más común entre quienes trabajan en 4 de las 5 carreras de la tabla. La excepción es TUM, donde los valores de quienes no trabajan son más del doble de quienes trabajan (14% y 6%, respectivamente). Por otra parte, se destacan estudiantes de TUED y DI que trabajan, cuyos porcentajes superan al resto de las carreras y a quienes no trabajan en todos los casos. Es decir que, junto con los tipos de dispositivos y cantidad, la relación carrera/trabajo (suponiendo que es estrecha, es decir que desempeñan actividades vinculadas a lo que estudian) podría indicar un obstáculo para no cursar en la virtualidad.

En el caso de estudiantes libres, en 4 de las 5 carreras de la Tabla, es mayor el porcentaje entre quienes trabajan, a excepción de TUM (2% de diferencia para quienes no trabajan). En las carreras de TUED y RT observamos los porcentajes más elevados de este tipo de condición final.

La regularidad fue alcanzada en mayor medida por quienes trabajan y estudian DI y RT, mientras que en el resto de las carreras no trabajar destaca en el acceso a esta condición de la materia. De esta última situación, en la

¹⁰ La N de esta tabla la debemos considerar según la carrera: TUM=22, TUED=56, DI=41, AGI=100 y RT=54.

carrera de AGI se registra una diferencia de casi 9 puntos según la condición de actividad.

Promocionar la materia fue posible principalmente para estudiantes de TUM y AGI, con una diferencia a favor de quienes no trabajan. Esta diferencia se amplía a casi 20 puntos en el caso de DI.

Si consideramos ahora, la otra variable que orientó este capítulo, a saber, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos para cursar en modalidad ERE, encontramos asociación estadística solo en una carrera, con los siguientes valores:

Tabla 9. Intensidad de asociación entre condición final y dispositivos

V de Cramer	p valor	nivel de sig.	interpretación
RT - Trabaja	0.014	0.597	asociación moderada
RT - No Trabaja	0.028	0.570	asociación moderada

Fuente: elaboración propia.

Tal como se presenta en la Tabla 10, al agrupar las categorías de la condición final entre aprobado (regular y promoción) y desaprobado (libre) y considerando dos categorías de dispositivos¹¹ obtenemos una descripción del desempeño académico tensionado por diversos factores sociales, que atraviesan las prácticas del aprender en este grupo de ingresantes:

¹¹ Considerando solamente las cinco carreras con mayor porcentaje de estudiantes que trabajan, no se registran casos de estudiantes que cursaron solamente con una netbook; por lo que esta categoría se descarta de la tabla siguiente.

Tabla 10. Condición final según dispositivos, condición de actividad y carrera

	Aprobó la cursada				Desaprobó la cursada			
	Sólo Celular		Al menos 1 computadora		Sólo Celular		Al menos 1 computadora	
	T	NT	T	NT	T	NT	T	NT
TUM	50%	50%	82%	60%	50%	50%	18%	40%
TUED	40%	67%	33%	59%	60%	33%	67%	41%
DI	50%	50%	56%	73%	50%	50%	44%	27%
AGI	67%	29%	57%	74%	33%	71%	43%	26%
RT	17%	14%	75%	71%	83%	86%	25%	29%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta y planillas de calificaciones.

Aprobar¹² una de las primeras materias en el ingreso a la Universidad durante la pandemia resultó ser mayoritario entre quienes tienen al menos 1 computadora, en contraposición a quienes tienen sólo celular en 3 de las 5 carreras. Además, en TUM la condición de trabajar teniendo una computadora es mayor al no trabajar con el mismo dispositivo con una diferencia de 22 puntos; similar a lo que sucede en RT, aunque en este caso sólo hay 4 puntos entre las categorías. Tener sólo celular y aprobar la materia con trabajo no significó un obstáculo para estudiantes de AGI (67%) ni TUED (40%).

Entre quienes desaprobaron teniendo sólo celular para cursar, el mayor porcentaje se concentra en RT, que registra 3% más de estudiantes que no trabajando desaprobaron; algo similar a lo que ocurre en AGI (con 38 puntos entre ambas categorías). Por el contrario, en TUED se encuentran los casos con mayores dificultades: sólo con celular

¹² Dado que se tomó la variable “tipo de dispositivo” (en las categorías sólo celular o al menos una computadora) para realizar las comparaciones, el 100% es por fila sumando por ejemplo las columnas “No trabaja” (NT) y “Sólo Celular” de Aprobó/Desaprobó la cursada.

y trabajar redundó en un mayor porcentaje de estudiantes que desaprobaron.

En la última situación analizada, tener al menos una computadora y trabajar resultó mayoritario en 3 de las 5 carreras, con diferencias de casi 20 puntos, con quienes no trabajan.

Conclusiones

Hola, buenas tardes. Muchas gracias por escribir para informarme. Estoy al tanto de que me *atrasé* en algunas materias. Aún estoy tratando de *adaptar mis tiempos entre trabajar y estudiar*. Me gustaría consultarle si podrían *dar-me tiempo hasta el sábado por la noche* para entregar los trabajos, así puedo *dedicar ese día* para ponerme al corriente en la asignatura (e-mail de estudiante, abril 2021).

La pandemia trastocó los tiempos/espacios de toda la vida y de las prácticas del aprender también. Trabajar y estudiar se hizo posible, aún con atrasos porque la asincronía –como estrategia pedagógica propuesta por la Universidad a la que nos referimos en este capítulo– posiblemente lo permitió. En este marco, lo que limitaba el trabajo en tanto energías y dedicación, lo habilitaba la posibilidad de “cursar” bajo otras temporalidades. Pero, así como esto era una opción para ingresar a la Universidad y trabajar al mismo tiempo, en los datos analizados en este capítulo encontramos otras situaciones. Con esto no pretendemos agotar las conclusiones, mucho menos por las limitaciones propias de los instrumentos¹³ generados, en su momento para un uso interno de la cátedra como vía para conocer la población ingresante en el segundo año de pandemia.

¹³ Resta por ejemplo un análisis más exhaustivo en términos de género, edad, nivel educativo de progenitores, entre otras variables relevantes.

La descripción expuesta precedentemente da cuenta, más acá de lo estrictamente estadístico, que es complejo y estructural el tránsito hacia la Universidad, y que en tiempos de ERE dicha complejidad se intensificó. En este marco, se destaca que la propia presencia de estudiantes trabajando en tiempos de restricciones habilita un estudio más específico respecto de cierta tendencia a la hiper-productividad (Scribano, 2020).

Retomando la propuesta inicial, podemos resaltar tres aspectos:

- Analizadas de manera bivariante, las variables más destacadas en el desempeño académico son *tener personas a cargo* (que impacta en libres y promocionales, con una diferencia a favor de quienes no tienen personas a cargo, lo que podemos pensar como una mayor disponibilidad de tiempo para el estudio) y los *tipos de dispositivos* con que se contaba para poder estudiar (quienes tenían al menos una computadora tienen mayor porcentaje en la promoción de la materia, en contraposición con quienes tuvieron sólo una netbook o un celular, que se destacan en la categoría libres).
- Analizando el desempeño académico a partir de la condición de actividad y tipos de dispositivos, encontramos interrogantes, más allá de que con al menos 1 computadora y sólo estudiando haya más estudiantes que promocionaron, puesto que también hay más estudiantes que trabajando y con un celular alcanzaron esa condición final en la materia.
En función de la cantidad de dispositivos, las combinaciones entre trabajo/sólo estudio no son taxativas: sólo estudiar destaca en la categoría Libre y Promoción, mientras que trabajando, pero teniendo dispositivos permitió regularizar.
- Considerando las cinco carreras con mayor proporción de estudiantes insertos en el mercado laboral,

observamos que trabajar afectó en no empezar a cursar, incrementó los casos de libres y redujo las situaciones de poder regularizar o promocionar la materia (con algunas excepciones puntuales). Esto podría indicar un primer escalón en el retraso o lentificación de la cursada. Ahora bien, combinando dispositivos y dicotomizando la condición final en aprobado/desaprobado, la incidencia del trabajo se matiza según las carreras y los dispositivos.

Aquí podemos formular algunos perfiles de obstáculos acumulados, retomando lo propuesto en otras investigaciones. Aprobar la cursada fue posible en las cinco carreras desagregadas sólo estudiando y contando con al menos una computadora para cursar. También en 4 de las 5 carreras esto ocurrió para el grupo que trabajaba y contaba con una computadora (aquí no es menor considerar la mayor presencia de regulares que trabajan, lo que implica que aún deben rendir la materia en examen final para acreditarla). Finalmente, aprobar la cursada sólo estudiando con un celular se dio en una sola carrera, mientras que trabajar y contar sólo con ese dispositivo se registró otra.

Si bien pareciera que la ERE ha concluido, su impacto en la educación superior aún está por dilucidarse. Tras lo expuesto, podemos abrir interrogantes hacia los escenarios de la post pandemia donde la hibridez o bimodalidad del cursado se presenta como un modelo “posible” y “deseable”, lo cual no debe obviar las limitaciones estructurales que portan los cuerpos y las condiciones cotidianas de vida de quienes ingresan a la Universidad.

Referencias bibliográficas

Alfonso Sánchez, I. (2003). La educación a distancia. *ACI-MED*, 11(1), 3-4. <https://bitly.ws/UjzR>

- Anifowoshe, O., Aborode, A. T., Ifeoluwapo Ayodele, T., Iretiayo, A. R. y Oluwafemi, O. (2020). Impact of COVID-19 on Education in Sub-Saharan Africa. *Preprints*. doi:10.20944/preprints202007.0027.v1
- Ariño Villaroya, A. (2011). La dimensión social y la participación universitaria. En A. Ariño y R. Llopis (coords.). *¿Universidad sin clases?* (pp. 19-32). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222. <https://bitly.ws/UjzV>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov y otros (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. doi.org/10.5281/zenodo.3878572
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brumat, M. R. (Ed.) (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. Comodoro Rivadavia, Argentina: Universitaria de la Patagonia – EDUPA. <https://bitly.ws/UjA3>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19*. <https://bitly.ws/UjAc>
- Cruder, G., Cicala, R. y Bergomás, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 25-35. <https://bitly.ws/UjAh>
- De Sena, A. (2013). Estudiantes de sociología: ¿herederos como siempre? En F. Nieves (Ed.). *Mosaico de sentidos: vida cotidiana, conflicto y estructura social* (pp. 153- 170). Buenos Aires, Argentina: ESE Editora.
- Di Grescia, L., Porto, A. y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los estudiantes de Universidades Públicas Argentinas.

- Documento de Trabajo, (45)*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Duch, V., Ferrarelli, M., Reboredo, S. y Sabelli, M. J. (2021). Enseñanza, tecnologías y aprendizajes en pre y post pandemia. *Revista ISalud, (80)*, 11-45. <https://bitly.ws/UjAr>
- Echeverría, J. (2012). Estudio y trabajo en estudiantes de primer año: características, motivación e implicaciones. *VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Argentina.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. y Šćukanec Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. *Neset Report*. Luxemburgo, Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Finkel, L. y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *RASE, 7(1)*, 82-103.
- Formento, M. C. (2004). Trayectorias laborales y modelos de inserción profesional de los ingenieros civiles tecnológicos. Ponencia presentada en *VI Jornadas de Sociología*, Buenos Aires, Argentina. <https://bitly.ws/UjAA>
- García Arieto, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2(1)*, 11-40. <https://bitly.ws/UjAG>
- García Ferrando, M. (1985). *Socioestadística. Introducción a la Estadística en Sociología*. Madrid, España: Alianza.
- Garza, R. (2020). Prospectiva de la educación superior ante la pandemia de COVID19. *Ciencia UANL, 23(103)*. <https://bitly.ws/UjAK>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014) *Metodología de la investigación [6ta edición]*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Jiménez Rodríguez, J. (2009). El efecto Mateo, un concepto psicológico. *Papeles del Psicólogo, 30(2)*, 145-154.
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles

- como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48. <https://bitly.ws/UjAU>
- López-Morocho, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. DOI: doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412. <https://bitly.ws/UjB3>
- Morán, L., Álvarez, G. y Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 49-71. <https://bitly.ws/UjBc>
- Nessier, A., Pagura, M. F., Pacífico, A. y Zandomeni, N. (2017). Estudiantes universitarios que trabajan. Desafíos de la simultaneidad. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 57-77.
- Ocaña Fernández, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(27), 165-179. <https://bitly.ws/UjBh>
- Paoloni, P. (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y desencuentro en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/2), 1-11.
- Planas-Coll, J. y Enciso-Ávila, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 23-45.
- Riquelme, G. (1991). Trabajo de jóvenes universitarios: ¿búsqueda de experiencia o empleo precario? (Un análisis para la ciudad de Buenos Aires). *Estudios del Trabajo*, (2), 111-133.

- Rivera-Vargas, P., Alonso-Cano, C. y Sancho-Gil, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista Educación y Tecnología*, 1(10), 1-13. <https://bitly.ws/UjBo>
- Salado, L., Rodríguez, J. y Velázquez, M. (2022). Estudiantes universitarios y pandemia, transición a educación virtual de emergencia y algunas de sus consecuencias. En L. Salado y J Rodríguez (Ed.). *Reconociendo los escenarios de la educación superior mexicana durante la pandemia*. Sonora, México: Ed. Qartuppi. <https://bitly.ws/UjBs>
- Scribano, A. (2020). La guerra de las curvas: pandemia, sensibilidades y estructuración social. *Simbiótica. Revista Electrónica*, 7(1), 53-68. DOI. doi.org/10.47456/simbiotica.v7i1.30982
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 93-113
- Scribano, A. (2007). [Salud, dinero y amor...! Narraciones de estudiantes universitarios sobre el cuerpo y la salud. En A. Scribano (Ed.). *Policromía corporal. Cuerpos, grafías y sociedad*. Córdoba, Argentina: Jorge Sarmiento Editor / Universitas.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114.
- Tolaba, C. y Siñanes, G. (2021). Aprender en la virtualidad: reconstrucción de tiempos, espacios y saberes. En N. Casto Chans (Ed.). *Primeras Jornadas de Educación y TIC de FaCENA-UNNE: el desafío de la enseñanza virtual en carreras científico- tecnológicas: entre tradiciones y nuevas realidades*. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. <https://bitly.ws/UjBC>
- Vergara, G. (2012). Experiencias de la doble jornada de mujeres recuperadoras. Un análisis de sus tramas corporales, percepciones y emociones. *Tesis doctoral [sin publicar]*. Doctorado en Ciencias Sociales (UBA).

- Vinet Arzuaga, S., Casablancas, S. y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 72–85. <https://bitly.ws/UjBJ>
- Zandomeni, N., Canale, S., Nessier, A. y Vigil, F. (2015). El trabajo durante los estudios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia presentada en el 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. <https://bitly.ws/UjBN>