



**Universidad Nacional de La Plata**  
**Especialización en Docencia Universitaria**  
**Trabajo Final Integrador**

**Vínculos 2.0: la socialización de los ingresantes a  
las Facultades de Ciencias Exactas y Ciencias Médicas  
de la Universidad Nacional de La Plata en el contexto de  
la pandemia por COVID-19**

**Autor: Dr. Andrés Martin Toscani**

**Directora: Mg. Mónica Gabriela Ros**

**Codirectora: Prof. Silvina Justianovich**

**Año: 2023**

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>PARTE 1: CARACTERIZACIÓN DEL TEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN</b>	
El “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” en el contexto de la pandemia por COVID-19.....	3
La Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.....	4
La Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.....	7
La FCEX y la FCMed en el contexto del ASPO.....	8
Contextualización y fundamentación del tema y modalidad de TFI definida.....	10
Hipótesis.....	11
Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación.....	11
<b>OBJETIVOS</b>	
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>14</b>
<b>MARCO CONCEPTUAL</b>	
Trayectorias educativas.....	20
Afilación y “oficio” de estudiante.....	22
La cultura académica.....	25
<b>PARTE 2: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS Y ANÁLISIS.....</b>	<b>30</b>
Los vínculos en el contexto del ASPO.....	38
El rol de las instituciones en la socialización durante la pandemia.....	40
Los cambios en el ser y hacer con el regreso a la presencialidad.....	43
<b>CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>49</b>
<b>MATERIAL SUPLEMENTARIO</b>	
Encuesta realizada a los estudiantes de FCMed y FCEX.....	54

Preguntas realizadas en las entrevistas a estudiantes de FCMed y FCEx.....	60
FIGURAS SUPLEMENTARIAS.....	61

*A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa  
en el género gramatical masculino sin que ello implique  
una postura sexista por parte del autor*

## RESUMEN

En el año 2020, con la implementación del “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” dada la pandemia de COVID-19, se promovieron estrategias de educación a distancia con el fin de garantizar la continuidad académica en la educación superior. En este contexto, los estudiantes de la UNLP que antes se encontraban viviendo en la ciudad de La Plata, compartiendo espacios físicos con otros compañeros, se vieron obligados a permanecer reclusos en sus casas. La entrada a las instituciones de educación superior es una etapa de grandes desafíos donde los estudiantes se insertan en un nivel del sistema educativo para el cual, en la gran mayoría de los casos, la escuela media no los preparó ni conceptual ni metodológicamente. El proceso de afiliación y la inclusión de los estudiantes en la trayectoria formativa supone un proceso de inclusión tanto en la cultura académica como en un espacio social y colectivo en el que el vínculo con los pares constituye en una dimensión relevante para la permanencia. Este trabajo propone abordar la experiencia de los estudiantes de primer año de las Facultades de Ciencias Médicas y Ciencias Exactas de la UNLP en el contexto de la virtualidad dado el ASPO por COVID-19. A través de la realización de encuestas y entrevistas fue posible observar que este proceso generó grandes cambios en las dinámicas sociales y académicas de los ingresantes. El sentimiento de soledad fue generalizado y primó durante toda la cursada. Asimismo, aunque los espacios de socialización fueron escasos, se destacó el rol de las agrupaciones políticas estudiantiles y los grupos de estudiantes extranjeros residentes en la Argentina en la formación de espacios para la generación de vínculos durante la cursada virtual. El presente trabajo propone rescatar la voz y el sentir de los estudiantes respecto del tránsito por el primer año de la Universidad y estudiar la dimensión vincular en el contexto de la virtualidad.

## INTRODUCCIÓN

El ingreso a la Universidad representa un punto de inflexión en la vida de los estudiantes. Este cambio de nivel en el sistema educativo representa el desafío de adaptarse a nuevas formas de estudiar, de expresarse e incluso lugar de residencia. Junto a esto, uno de los mayores retos que enfrentan los estudiantes de primer año es la inserción en un nuevo entorno social y la reconfiguración vincular que representa abandonar la convivencia con sus compañeros de escuela media (con los cuales, en muchos casos, inclusive compartieron la primaria) para generar grupos nuevos.

Durante mi paso por las dos instituciones donde realicé mis estudios: la Universidad Nacional de Luján, en la cual cursé la Licenciatura en Ciencias Biológicas (UNLu), y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (donde realicé mi doctorado), mis compañeros y amigos fueron una fuente de contención, acompañamiento y apoyo fundamentales en el tránsito por estas etapas. Con ellos no solo compartí momentos de ocio, recreación e incluso vacaciones, sino que formamos grupos de estudios, debate y discusión que resultaron sumamente enriquecedores durante este tramo formativo. No es posible para mí contemplar el paso por estas etapas sin los vínculos que desarrollé con mis compañeros, a tal punto que muchos de estos se transformaron en amigos entrañables con los cuales todavía mantengo un íntimo vínculo, 19 años después de haber comenzado mis estudios.

En simultáneo, y desde el segundo año de mi carrera, desarrollé mi actividad docente en la Universidad pública. Desde el año 2005 hasta el 2015, primero como ayudante alumno y luego como graduado, participé en el dictamen de las materias Introducción a la Química y Química General del primer año de la Lic. en Ciencias Biológicas de la UNLu. Desde el año 2016 hasta la actualidad, soy docente en materias de tercer y cuarto año de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), habiendo también transitado por la cátedra de Biología de la Facultad de Ciencias Médicas (FCMed), donde durante los años 2018 a 2021 ejercí funciones docentes en la materia homónima, que pertenece al primer año de la carrera de Medicina.

En mi actividad docente, y particularmente en las materias de primer año, me fue posible evidenciar el cambio en las relaciones vinculares que desarrollan los estudiantes durante su inicio en la Universidad; como ellos, al igual que yo en mis primeros pasos por la institución, pasaron de encontrarse solos a formar grupos con los cuales comparten el convivir de la cursada.

En el año 2020, con la implementación del “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO), el dictado de las clases migró a un entorno virtual. En este contexto, percibí un gran cambio en la dinámica en la que los estudiantes transitaban las clases. No solo se los veía solos (lo que es lógico, dado que los espacios físicos que compartían en presencialidad se vieron inaccesibles), sino que no interactuaban entre ellos, se los observaba apáticos, desconocían a sus compañeros de cursada y, aún más, declaraban estudiar en soledad. Fue a partir de estas observaciones que me surgieron las preguntas: ¿Cómo los estudiantes se han vinculado con sus compañeros en el contexto de la virtualidad? ¿Cómo han vivido el ingreso a la Universidad en este contexto? ¿Cómo la construcción de los vínculos con sus pares afectó su tránsito en las primeras materias de la carrera?

Este trabajo propone abordar la experiencia de los estudiantes de primer año de la FCEy y la FCMed de la UNLP en el contexto de la virtualidad dado el ASPO. A través de la realización de encuestas y entrevistas, se busca rescatar la voz y el sentir de los estudiantes respecto del tránsito por el primer año de la Universidad y la dimensión vincular en el contexto de la virtualidad.

# PARTE 1

## CARACTERIZACIÓN DEL TEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN

### El “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” en el contexto de la pandemia por COVID-19

A fines del año 2019 en la provincia china de Wuhan surgió un nuevo virus de la familia *Coronaviridae* denominado SARS-CoV-2, el cual tiene alta contagiosidad y genera una enfermedad respiratoria aguda denominada COVID-19. La enfermedad producida por este patógeno fue declarada “epidemia” por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el día 30 de enero de 2020 y recategorizada como “pandemia” el día 11 de marzo del mismo año, ya que la misma presentaba casos confirmados en todos los continentes del planeta. Esta situación inesperada, que irrumpió, modificó y aún tiene consecuencias en la vida personal y social de todos los seres humanos, obligó a transformar el modo de hacer y de ser en diferentes ámbitos.

En virtud de la pandemia declarada por la OMS y la propagación del SARS-CoV-2 en nuestro país, el Poder Ejecutivo Nacional, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 260/2020, dispuso ampliar la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley 27.541. Esta medida fue sucesivamente prorrogada y modificada hasta el 31 de diciembre de 2022. El 19 de marzo del 2020 se emitió a nivel nacional el DNU 297/2020 que, con el objetivo de proteger la salud pública, restringe las actividades grupales en espacios públicos. De esta manera se estableció la medida de ASPO desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020, que se prolongó en sucesivas oportunidades extendiéndose hasta el día 31 de enero de 2021.

En el marco de las restricciones del ASPO, los desplazamientos se limitaron al estricto desempeño de las actividades y servicios especialmente autorizados, asumiendo que el contagio estaba dado (con una muy alta probabilidad) al aglutinamiento de personas que se produce en el desarrollo de actividades laborales, estudiantiles y sociales. En este contexto, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario, en todas sus modalidades, e institutos de educación



superior a partir del 16 de marzo de 2020, permaneciendo las instituciones educativas abiertas para contener a aquellos sectores vulnerables que no pueden prescindir de su asistencia alimentaria.

En el contexto del ASPO, con el fin de garantizar la continuidad académica en la educación superior y en el marco de un acuerdo entre el Consejo Interuniversitario Nacional y el Ministerio de Educación de la Nación, se promovieron estrategias de educación a distancia en todas las Universidades del país (Garbarini et al., 2020). De esta manera, la UNLP se vio forzada a virar sus prácticas de enseñanza históricamente presenciales hacia la virtualidad a fin de garantizar la continuidad pedagógica, lo que ha implicado una reconfiguración de espacios de estudio, relaciones sociales y formas de vincularse tanto de los estudiantes con la institución, así como entre ellos. En este sentido, los estudiantes que antes se encontraban viviendo en la ciudad de La Plata (o aledaños), compartiendo espacios físicos con otros compañeros, coordinando encuentros de estudio y recreación entre ellos, se vieron obligados a permanecer reclusos, muchas veces en sus lugares de origen y teniendo como único punto de encuentro el entorno virtual que ofrece la conexión a través de un dispositivo electrónico.

En rápida respuesta a esta situación, la UNLP implementó la modalidad de cursada a distancia a través de numerosas herramientas y estrategias: actualización y administración de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, instancias de formación docente, creación de aulas virtuales por materias, difusión de tutoriales y orientaciones para clases sincrónicas por plataformas de videoconferencia, asesoramiento para el diseño de actividades en entornos virtuales, etc. Esto fue posible gracias a una decisión institucional tecnológico-pedagógica y al esfuerzo tanto de las facultades como de la Universidad, destacando el rol de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. La implementación de estos sistemas varió dado las características y realidades particulares de cada facultad. Este trabajo se centrará en el desarrollo de las actividades académicas en la FCEx y la FCMed de la UNLP.

### **La Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP**

En el año 1905, la Universidad Provincial de La Plata fue trasladada de la órbita de la provincia de Buenos Aires a la nacional, hito fundacional de la UNLP.

En este proceso, la Facultad de Química y Farmacia fue anexada al Museo de Ciencias Naturales de La Plata y la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas se incorporó al Instituto del Observatorio de La Plata.

La actividad de la Facultad de Química y Farmacia, en ese momento dependiente de la Universidad Provincial, comenzó en 1897 extendiendo a sus egresados el título de Farmacéutico. En 1905, esta Facultad se incorporó bajo la dependencia del Museo con el nombre de Escuela de Química y Farmacia, otorgando los títulos de Perito Químico, Farmacéutico, Químico Industrial y Doctor en Química. En el año 1919, la Escuela de Química y Farmacia pasa a ser una Facultad autónoma: la Facultad de Ciencias Químicas, que desde el año 1923 se denominó Facultad de Química y Farmacia.

Si bien en la Universidad dependiente de la provincia ya existía una Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas que estaba habilitada para otorgar los títulos de Doctor en Ciencias Físico-Matemáticas, Doctor en Ciencias Naturales y Doctor en Química, ésta sólo expedía los títulos de Agrimensor, Ingeniero e Ingeniero Civil. A partir de una reorganización dada por el poder ejecutivo, pasó a ser Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas en 1909. De esta Facultad dependían cinco escuelas superiores: la Escuela de Ciencias Físicas, la Escuela de Ciencias Matemáticas, la Escuela de Ciencias Astronómicas, la Escuela de Arquitectura y la Escuela de Hidráulica.

Con la organización estatutaria producto de la Reforma Universitaria en 1920, la Facultad cambiaría de nombre: se separó la carrera de Ciencias Astronómicas y la institución pasó a denominarse Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas Puras y Aplicadas, quitándose el aditamento "Puras y Aplicadas" en 1926. Las escuelas que de ella dependían se redujeron a tres, siendo una la de Ciencias Matemáticas y Físicas.

En el año 1961 se firmó un contrato con la Dirección de Laboratorios de Ensayos de Materiales e Investigaciones Tecnológicas de la Provincia de Buenos Aires y se transfirió la cátedra de Fisicoquímica de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas a la Facultad de Química y Farmacia, comenzando así el proceso de fusión de estas dos facultades que dará como consecuencia la creación de la FCEX. De esta manera, en el año 1968 se fusionaron a la Facultad de Química y Farmacia los Departamentos de Física y Matemática de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas. Los departamentos restantes de esta

última pasaron a conformar la actualmente Facultad de Ingeniería (Campana, 2017).

En la actualidad, la FCEX se organiza en cuatro departamentos: Química, Ciencias Biológicas, Matemática y Física. Asimismo, cada departamento se subdivide en áreas que administran las materias que se encuentran en su órbita.

Esta unidad académica dicta doce carreras de grado: Licenciatura en Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular, Licenciatura en Física, Licenciatura en Química, Farmacia, Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos, Licenciatura en Física Médica, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Licenciatura en Química y Tecnología Ambiental, Tecnicatura Universitaria en Alimentos y Tecnicatura Universitaria en Química. Además, su oferta académica cuenta con numerosas carreras de posgrado de nivel de especialización, maestría y doctorado.

La carrera de Licenciatura en Bioquímica cuenta con alrededor de 300 ingresantes anuales que, junto con Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular que tiene alrededor de 200 inscriptos, son las carreras más populosas de la FCEX. Dada la estructuración de su plan de estudios comparte un conjunto de materias que conforman el Ciclo Básico de Exactas (CiBEx) con las carreras: Licenciatura en Química, Farmacia, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos, Licenciatura en Química y Tecnología Ambiental, Tecnicatura Universitaria en Alimentos y Tecnicatura Universitaria en Química. Este Ciclo conforma un bloque de asignaturas comunes que alcanza los dos primeros años de cursada. El número aproximado de estudiantes que inicia ambas carreras oscila entre 500 y 600 en los últimos años. En el CiBEx las materias se organizan por comisiones en tres horarias: mañana, tarde y noche.

Además, la FCEX tiene un curso de ingreso no eliminatorio de carácter obligatorio que se desarrolla en el mes de febrero, con redictados eventuales en el mes de julio. El mismo, si bien tiene como objetivo formal la nivelación de contenidos en matemática y química, sirve de primera aproximación a la vida universitaria. Es en el curso de ingreso donde muchos de los estudiantes comienzan a formar grupos de estudio los cuales, muy frecuentemente, persisten hasta años avanzados de la carrera.

## **La Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP**

La idea de crear una Escuela de Medicina nació con el primitivo proyecto de la Universidad Provincial de La Plata, concretado en 1897. Estaba concebida sobre la base de tres escuelas: Medicina, Odontología y Obstetricia, comenzando solo a funcionar la primera. En el año 1934 la Escuela de Medicina consiguió el estatus de facultad, más de dos décadas posteriores a la creación de la UNLP (Fundación Belou, s. f.).

La FCMed está organizada en departamentos los cuales, a su vez, se estructuran en “cátedras” como unidad de organización de la enseñanza. Los primeros tres años de la carrera se dictan mayoritariamente en el edificio de la FCMed, mientras que muchas de las materias de años superiores y la Práctica Final Obligatoria se cursan en dependencias como hospitales y centros de salud, donde coexiste la atención clínica con las actividades docentes.

La FCMed dicta cinco carreras de grado: Medicina, Enfermería Universitaria, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Obstetricia y Tecnicatura en Prácticas Cardiológicas. Estas cuatro últimas se dictaron bajo la órbita de la Escuela Universitaria de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EURHES) hasta el año 2019, cuando fueron incorporadas formalmente a la FCMed (Diario 0221, 2019). Además, al igual que FCEx, tiene una amplia oferta de posgrado que incluye especializaciones, maestrías y doctorados.

Hasta el año 2016 la FCMed contaba con un curso de ingreso de carácter eliminatorio. Durante el año 2015, con el pasaje de eliminatorio a propedéutico no eliminatorio del curso de ingreso, la carrera de Medicina pasó de recibir alrededor de 500 estudiantes a más de 5000 en sus materias de primer año. Esto generó una crisis a nivel institucional vinculada a la falta de capacidad edilicia y recursos humanos para absorber un incremento del alumnado de un 1000% en cinco años. Dicha transición modificó la dinámica con la que los estudiantes se vinculan con los docentes y, por ende, con la institución. Asimismo, en el año 2019 se implementó un taller de ingreso no eliminatorio dictado por estudiantes avanzados cuyo fin es apoyar a los ingresantes en la transición entre la educación secundaria y la vida universitaria.

## **La FCEX y la FCMed en el contexto del ASPO**

El viraje de las actividades presenciales en la UNLP hacia un entorno virtual implicó una reconfiguración de los espacios de estudio, estrategias didácticas y formas de vinculación tanto entre estudiantes como de ellos con la institución. En este sentido, los estudiantes que antes se encontraban viviendo en la ciudad de La Plata (o aledaños), compartiendo espacios físicos con otros compañeros, coordinando encuentros de estudio y recreación entre ellos, se vieron obligados a permanecer recluidos, muchas veces en sus lugares de origen (inclusive otros países) y teniendo como punto de encuentro el entorno virtual que ofrece la conexión a través de un dispositivo electrónico. Así, las formas clásicas en las que las materias fueron diseñadas y las dinámicas en las cuales se desarrollan las asignaturas, tanto a nivel del abordaje de los contenidos como de la interacción entre los actores del aula, se han puesto en crisis.

En este contexto, la UNLP implementó la modalidad de cursada a distancia a través de la generación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje con modalidades tanto sincrónicas como asincrónicas, la creación de aulas virtuales por materias y plataformas de videoconferencia. La puesta en funcionamiento de estas herramientas fue sumamente variada, dependiendo de la facultad/materia, número de estudiantes, su nivel formativo y la capacidad/permeabilidad de los docentes a implementar dinámicas de cursada totalmente diferentes a la forma histórica en las que eran dictadas sus materias.

Históricamente, la FCEX no es una Facultad multitudinaria, pudiendo mantener una relación docente/alumno más alta que la existente en los primeros años de la FCMed. En el CiBEx cada comisión tiene entre 40 y 80 alumnos bajo la tutoría de un equipo docente que consta de un Profesor, un Jefe de Trabajos Prácticos, un Ayudante Diplomado y, eventualmente, un Ayudante Alumno. En el contexto de la virtualidad, esto permitió un seguimiento más cercano de los estudiantes y la implementación de clases en entornos que permitieran el control de asistencias y una mayor interacción de los docentes con los estudiantes.

En contraposición, el ASPO encontró a la FCMed en un complejo proceso de adaptación a la masividad. La cursada del año 2020, que logró tener su clase inaugural previa a la implementación de las restricciones de movilidad, contó con

un promedio de alumnos por docente de entre 150 y 200 a 11, superando inclusive en algunos casos la capacidad máxima de las aulas destinadas a la cursada presencial. En la materia Biología, perteneciente al primer año de la carrera de Medicina, un Ayudante Diplomado con carga simple dicta tres comisiones con un promedio de alumnos que ronda los 150 cada una. Cada uno de estos docentes auxiliares es responsable de 3 comisiones, llegándose a un total de alrededor de 30 comisiones<sup>2</sup>. Asimismo, cada Jefe de Trabajos Prácticos coordina un conjunto de entre 6 y 9 comisiones cada uno, distribuidos en turnos de entre 2 y 3 comisiones que se dictan en simultáneo.

La virtualización afectó de manera multidimensional la enseñanza, no solo en lo referido a la dimensión educativa sino también en su dimensión social. Si bien se diseñaron experiencias de formación en espacios, de carácter optativo, que fomentaran la interacción de los estudiantes con docentes, la masividad dificultó el seguimiento de los estudiantes en el entorno virtual y eliminó la obligatoriedad de la asistencia dada la imposibilidad de su control. Ello desvinculó a muchos estudiantes de los espacios y dinámicas de la cursada.

Desde otra perspectiva, numerosos estudiantes regresaron a sus lugares de origen en las provincias o países extranjeros, compartiendo espacios de estudio con sus familias y enfrentaron problemas de acceso a la conectividad o a los dispositivos electrónicos para poder cursar. En dicho contexto se encontraron aislados del entorno social que se desarrolla en el aula el que, como se planteó previamente, es de suma relevancia en el proceso de inclusión a la vida universitaria.

A partir de septiembre de 2021 la FCEX comenzó un lento proceso de retorno a la presencialidad en todos los ciclos que se completó en marzo de 2022 en el que se retomaron las cursadas del primer semestre.

La FCMed aprobó en noviembre de 2021 el protocolo de regreso a la presencialidad para las prácticas finales obligatorias, pero esto no aplicó a las materias de los primeros años de las carreras. Las mismas recién retornaron a la presencialidad plena en agosto de 2022, con la finalización del receso de

---

<sup>1</sup> Estos datos corresponden a la Cátedra de Biología, la cual dicta la materia homónima para los ingresantes a la carrera de Medicina en dicha Facultad.

<sup>2</sup> Este número es representativo dado que varía en función de la disponibilidad de docentes, aulas y cantidad de alumnos. Algunas comisiones suelen fusionarse en el segundo semestre dado la caída en el número de estudiantes que se suscita luego del primer parcial.

invierno. La extensión de las actividades virtuales se debió a la crisis edilicia que ha sido descripta previamente y a los “buenos resultados” (por lo menos en términos de porcentaje de aprobación) que tuvo la modalidad virtual.

En contraposición a la envergadura y velocidad del desarrollo e implementación de herramientas educativas virtuales, no se ha puesto similar energía en la generación de estrategias para intentar suplir o reformular el rol social que conlleva la cursada presencial en el entorno de los estudiantes, en especial aquellos que dan sus primeros pasos en la institución. Es en este sentido que me resulta de gran interés indagar en cómo la virtualidad ha afectado la dimensión social del ingreso a la Universidad desde la voz de los estudiantes de la FCMed y FCEX que han transitado el ingreso a la Universidad en el marco de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 y 2021.

### **Contextualización y fundamentación del tema y modalidad de TFI definida**

El presente trabajo, enmarcado en la modalidad de indagación exploratoria, propone abordar la socialización de los ingresantes a la Universidad en el contexto de virtualización de la enseñanza en el marco del ASPO. Esto atravesó particularmente a los ingresantes a la universidad. La virtualización ha modificado la forma en que se vinculan entre sí, reconfigurando las dinámicas sociales que se asocian íntimamente con el desempeño académico como son, por ejemplo, la formación de grupos de estudio, los encuentros para discusión de temas (tanto durante la clase sincrónica como por fuera de ésta) y la pérdida de algunos espacios comunes que fomentan la socialización e interacción entre pares. Dado esto, es que considero que este proceso ha modificado la forma en como los estudiantes se insertan en la cultura universitaria, construyen y desarrollan sus vínculos.

Lo anteriormente expuesto se refleja de forma recurrente durante la clase. Los estudiantes al ser indagados sobre el tema expresan el estudiar solos, no discutir o intercambiar ideas con sus compañeros. Algunos han coordinado grupos en WhatsApp u otras redes sociales donde se fomenta dicha interacción entre pares. Aun así, el número de estudiantes que acceden a dichos dispositivos, cuáles son sus dinámicas internas y cómo es la vivencia de los estudiantes respecto de estas nuevas formas de vincularse son objeto de indagación.

A partir de la observación de los estudiantes en la clase es que surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo impactó esta nueva dinámica social asociada a la virtualidad en el desarrollo del “oficio de estudiante”? ¿Cómo han vivido los estudiantes de primer año el ingreso a la Universidad en el contexto de la virtualidad? ¿Cómo han transitado su experiencia estudiantil en las primeras materias? ¿Qué vínculos han construido con sus pares en torno de la pertenencia institucional y académica? ¿Cómo la construcción de los vínculos con sus pares afectó su tránsito en las primeras materias de la carrera?

### **Hipótesis**

Varios autores resaltan la importancia de los vínculos humanos en la construcción del oficio de estudiante que se lleva a cabo durante el primer año de cursada (Echeveste & Catania, 2019; Ortega, 2011). En este aspecto, se propone que la grupalidad no sólo está limitada al estudio, sino que les permite sentirse pares, lograr empatizar y estar acompañados. Tener un grupo con el cual poder estudiar, sentirse acompañados y comprendidos en el tránsito por las novedades que depara un nuevo contexto institucional promueve una sensación de reconforte que habilita la construcción de estrategias de acción colectivas para sobrellevar los desafíos de este escenario desafiante.

En este sentido, la hipótesis de este trabajo es que en el contexto de la cursada virtual la socialización de los estudiantes de primer año de la FCMed y la FCEX y la generación de vínculos entre compañeros de cursada se vio comprometida afectando, negativamente, una dimensión relevante de su proceso de ingreso a la Universidad.

### **Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación**

El presente trabajo se propone indagar la dimensión vincular de la experiencia de los estudiantes de primer año en el contexto de la enseñanza virtual, dada la ASPO durante los años 2020 y 2021. En este sentido, se plantean dos enfoques metodológicos:

- La realización de encuestas que permitirán caracterizar globalmente a los estudiantes e identificar, en términos amplios, las estrategias y modalidad de los vínculos construidos en la etapa de ingreso a los estudios universitarios en ambas carreras de la UNLP.



- El desarrollo de entrevistas para profundizar, desde un abordaje cualitativo, las percepciones y experiencias particulares de los estudiantes.

La población a indagar corresponde a los estudiantes que realizaron el curso de ingreso de la FCEX en el año 2021 y estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la FCMed que hayan transitado su primer año de cursada de forma virtual durante los años 2020 y 2021.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Relevar y analizar las vivencias de los ingresantes, 2020 y 2021, al primer año de la carrera de Medicina de la FCMed y a la FCEX, respecto de la dimensión vincular con sus pares en el contexto de la enseñanza virtual, en el marco de la ASPO por COVID-19

### **Objetivos Específicos**

- Conocer cómo los estudiantes han vivenciado el tránsito por las primeras materias de sus carreras en el contexto de la virtualidad.
- Explorar cómo la virtualidad ha reconfigurado la manera en que los estudiantes de primer año se vinculan con sus nuevos compañeros.
- Identificar los recursos utilizados por los estudiantes para generar vínculos con sus pares en el contexto del ASPO por COVID-19.
- Indagar en cómo estas nuevas maneras de vincularse modifican la forma en que los ingresantes estudian.

## ANTECEDENTES

En este apartado se expondrán trabajos que analizan la relación vincular entre pares en la Universidad, particularmente en el contexto del ingreso a la institución. En primer lugar, se retomarán antecedentes conceptuales generales respecto de la temática, avanzando en estudios realizados en el marco del ingreso en el contexto de la cursada en pandemia por COVID-19 para, finalmente, citar datos generados en el contexto de la UNLP.

La interacción entre compañeros de cursada, su relevancia en la generación de vínculos durante el ingreso a la vida universitaria y, por ende en el desempeño académico, ha sido objeto de indagación durante las últimas décadas. Varios autores resaltan la importancia de dichos vínculos humanos en la construcción del oficio de estudiante que se lleva a cabo durante el primer año de cursada. María Emilia Echeveste y Bernardita Catania resaltan la importancia del desarrollo de vínculos entre compañeros durante la adaptación a la vida universitaria:

Sabemos que la conformación de un grupo es uno de los aspectos de la experiencia universitaria que los estudiantes más valoran y el principal sostén para desenvolverse la vida institucional (Carli, 2012). En los registros se puede observar que los grupos de sus compañeros aparecen para estudiar y para ello aprovechan los espacios de la Facultad. A su vez, no sólo se juntan a estudiar cerca de sus Facultades, sino que esos mismos grupos luego se encuentran por fuera y la “ayuda” trasciende esas fronteras, expandiendo y reforzando los vínculos interpersonales. (Echeveste & Catania, 2019, pp 183-184)

Asimismo, Facundo Ortega y colaboradores afirman que los jóvenes refieren al “encuentro” como una de las cosas más importantes en su paso por la Universidad y remarcan la importancia de la construcción de lazos, dentro y fuera del espacio universitario (Ortega, 2011).

En este aspecto, los autores anteriormente citados exponen que la grupalidad no sólo está limitada al estudio, sino que les permite sentirse pares, lograr empatizar y estar acompañados. Tener un grupo con el cual poder estudiar, sentirse acompañados y comprendidos permite que estos espacios

puedan transitarse de una manera más positiva. La tarea del estudiante se constituye como un oficio, que parte de un quehacer o labor habitual, que requiere de la puesta en práctica de un conjunto de saberes y recursos en un contexto nuevo (Perrenoud, 2009). En este desarrollo cumplen un papel crucial los vínculos con sus compañeros, los cuales no solo construyen colectivamente el conocimiento sino que constituyen un importante soporte emocional en la adaptación a este nuevo, y en algunos casos hostil, entorno.

Los compañeros son recurrentemente citados como un fuerte apoyo tanto en el ámbito social como el académico, siendo un aspecto fundamental de la vida universitaria (Yazedjian et al., 2007). El apoyo entre pares es un componente que influye múltiples aspectos de la vida de una persona y dicha percepción, además, es un factor que reduce el miedo al fracaso en el ámbito universitario (Fass & Tubman, 2002; Sarason & Sarason, 2009).

En un estudio conformado por 1845 participantes de seis Universidades canadienses, Buote y colaboradores mostraron una fuerte correlación entre la generación de amistades durante el comienzo de sus estudios universitarios y la adaptación a dicho entorno (Buote et al., 2007). Los autores proponen que dichos vínculos cumplen una serie de funciones claves para ayudar a los estudiantes a adaptarse a este nuevo lugar: proporcionan un sentido de pertenencia, brindan apoyo emocional y asistencia tangible cuando es necesario, ofrecen consejos y sirven como modelos a seguir con respecto al comportamiento apropiado en el nuevo entorno. En la misma línea, otros autores muestran que los vínculos entre pares promueven una menor sensación de soledad y un mayor sentimiento de apoyo en aquellos estudiantes que son alojados en un campus (o sea, se encuentran distantes de sus familias) (Mattanah et al., 2010).

Siguiendo la misma línea, Soares y colaboradores en el año 2011 realizaron un relevamiento sobre 677 estudiantes de primer año de la Universidad do Minho, Portugal. En este trabajo los autores determinaron que los estudiantes de primer año poseen una gran dependencia respecto del apoyo de profesores y compañeros (Soares et al., 2011). Asimismo, se plantea que el autoconcepto social se asocia con las relaciones sociales, la adaptación y la aceptación social. Por ello, los estudiantes que tienen mejor adaptación a la vida universitaria también presentan mejores niveles de autoconcepto. La adaptación

a la vida académica se asocia con el nivel de interacción que los estudiantes tienen con sus compañeros de aula, así como a la confianza construida con los docentes y el apoyo que estos brindan en el desarrollo de sus actividades académicas (Huaire Inacio et al., 2019).

En la misma línea, ha sido propuesto que la generación de dichos vínculos es particularmente importante en los sectores vulnerables. Son los estudiantes de sectores más desfavorecidos quienes se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad y fragilidad, buscando apoyo y contención en sus pares. Echeveste y Catania, a través de entrevistas realizadas a distintos estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), expresan como: “acompañamiento, contención o amistad se relacionan directamente con el “estar ahí” de la vida universitaria” (Echeveste & Catania, 2019, p. 182).

Como se comentó anteriormente, el 19 de marzo del 2020 en Argentina se emitió el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, enmarcado en la pandemia por SARS-CoV-2 declarada por la OMS el día 11 de marzo del mismo año, que estableció restricciones en las actividades públicas y grupales afectando profundamente el desarrollo de las actividades académicas en todos los niveles educativos.

Realizando una búsqueda de indagaciones y reflexiones sobre las condiciones y prácticas emergentes de dicho contexto se puede señalar que la mayor parte de las publicaciones se centran en el cambio de modalidad de las clases: de presencial a remota, de plenamente sincrónica a mixta con actividades asincrónicas en mayor o menor porcentaje, entre otras. Asociado a ello, es un foco de indagación las problemáticas vinculadas al acceso a dispositivos electrónicos y conectividad (particularmente en los sectores más vulnerables), el cambio en el entorno por parte de los estudiantes (muchos de los cuales deben cursar y estudiar en espacios compartidos con otros miembros de sus familias) y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas centradas en el uso de dispositivos electrónicos y TICs. Sin embargo, poco ha sido publicado a la fecha respecto de cómo esta situación ha reconfigurado las relaciones interpersonales, tanto de los estudiantes con sus docentes como de éstos con sus pares.

En un relevamiento realizado por la Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República Oriental del Uruguay en 2020, más del 43% de

los estudiantes expusieron como una dificultad asociada a la modalidad virtual la falta de contacto con sus compañeros (Dirección General de Planeamiento et al., 2020; Duarte et al., 2021). Si bien este porcentaje no fue significativamente superior al obtenido en estudios previos realizados sobre materias/carreras con modalidad de dictado a distancia, la pandemia transversalizó esta problemática al forzar la migración de la cursada a un entorno virtual en todas las asignaturas.

En la modalidad presencial, la construcción del oficio de estudiante transcurre en un ámbito concreto: el aula<sup>3</sup>. Ella se configura como espacio común en donde transcurre la relación con los pares, con los saberes y con la institución en un espacio social reglado, con horarios pautados y conocidos por los actores involucrados. En contraposición, la educación mediada por TICS excluye aspectos sustanciales como son el espacio físico institucional y la estructuración del tiempo, siendo aun objeto de indagación la forma en la que se establecen relaciones interpersonales e institucionales en el marco de la educación a distancia (Chechele et al., 2016).

En un estudio realizado en Perú por Vanessa Rojas, Gina Crivello y Adriana Alván, el cual se realizó mediante un seguimiento por encuestas telefónicas 20 jóvenes de entre 19 y 20 años por dos años consecutivos (2020 y 2021) (Rojas et al., 2022). En este estudio, los encuestados calificaron a las clases virtuales de “monótonas”, refiriendo que solo leían los contenidos que habían preparado para la clase, no accediendo a posibilidades de intercambiar ideas, tanto con el profesor como entre compañeros. Los beneficios de la educación virtual también fueron mencionados, pero estos no se asociaron con la calidad de la educación, sino más bien con el ahorro de tiempo y dinero para movilizarse, y la comodidad de estudiar desde sus casas.

Aunque en el 2020 los jóvenes hicieron referencia principalmente a la sensación de ansiedad asociada al confinamiento y a la incertidumbre respecto al COVID-19, un año después parecía que el estrés estaba asociado al excesivo tiempo que pasaban a solas frente a la computadora. Ellos manifiestan que la falta de socialización ha afectado su aprendizaje, pero también les ha generado sentimientos de soledad. Los testimonios permiten entender cómo el

---

<sup>3</sup> Entendida como el espacio físico común que comparten estudiantes y docentes.

confinamiento por la pandemia generó en los jóvenes sentimientos de ansiedad, estrés y soledad asociados con la educación virtual.

Esto mismo fue evidenciado en una encuesta realizada por Google y UNICEF sobre 850 jóvenes argentinos de entre 14 y 19 años, en donde los encuestados expresaron como aspectos negativos de la modalidad virtual al hecho de que el contacto sea exclusivamente virtual con sus compañeros y compañeras (39%) o con sus docentes (22%), poniendo en valor la importancia de las relaciones interpersonales presenciales con sus pares y profesores (Steinmann, 2020).

En el contexto nacional, entre los estudios publicados respecto de las experiencias de los estudiantes en el marco de la pandemia por COVID-19, algunos trabajos proponen indagar sobre las vivencias de los ingresantes a la Universidad. Francia Melania, en un trabajo sobre estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNC publicado en 2020, expone que este cambio de modalidad generó incertidumbre en la población estudiantil al tener que enfrentarse al desafío de adaptarse a los nuevos conocimientos, al encuentro con nuevos actores que forman parte de la institución, desarrollar estrategias para habitarla y construir su nuevo rol como estudiante universitario en este contexto en paralelo a la reconfiguración de sus relaciones interpersonales y la adaptación de formas nuevas, a veces más o menos infructuosas, de interactuar con sus compañeros (Melania et al., 2020). Asimismo, dicha autora postula la relevancia de pensar al espacio áulico presencial como un lugar necesario para la construcción de este nuevo oficio y la importancia del encuentro con el otro, docentes y compañeros, en la cotidianeidad de la cursada. Éstos, propone, son elementos necesarios para dar lugar a los nuevos aprendizajes, pensando quizás la virtualidad como un facilitador pero sin prescindir del encuentro físico, de transitar y habitar la Facultad.

En un trabajo desarrollado por María Paula Pierella y colaboradores, se encuestó y entrevistó a estudiantes de primer y segundo año de la Universidad Nacional de Rosario durante el año 2020. En esta indagación, los estudiantes manifestaron como una faceta negativa de la cursada en el contexto de virtualidad el no vivir la experiencia universitaria desde una perspectiva integral en la que no solo ocupa un lugar importante la dimensión disciplinar, sino

también aspectos de la sociabilidad propios del ingreso a las casas de altos estudios (Pierella et al., 2022).

Asimismo, un relevamiento realizado por la Cátedra de Biología de la FCMed-UNLP mostró que el 80,2% de los estudiantes de la cohorte 2021 encuestados estudió solo durante el transcurso de dicho año (Figura 1). Dicha cátedra dicta la materia “Biología” de primer año de la carrera de Medicina, siendo mayoritariamente cursada por alumnos ingresantes a esta unidad académica. Este resultado avala lo previamente planteado, apoyando la hipótesis de que el cambio en la forma de vincularse entre pares y en conjunto con otros factores asociados al ASPO -como el acceso a dispositivos electrónicos, conectividad y la reconfiguración del uso de espacios en las viviendas, entre otros- afecta a su vez la experiencia en la institución, las dinámicas de estudio y el desempeño académico.

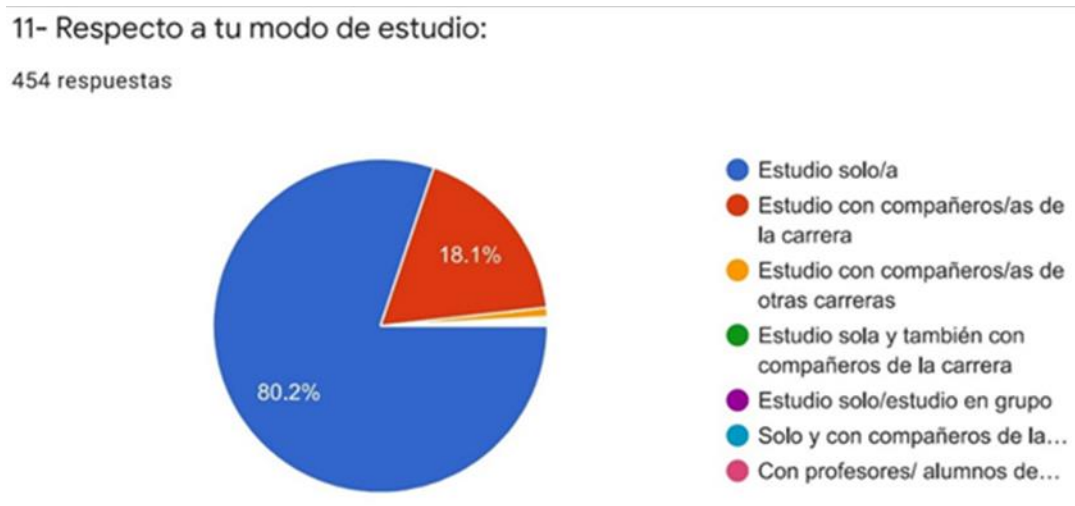


Figura 1. Extracto de la encuesta realizada por la Cátedra de Biología de la FCMed sobre los estudiantes de la cohorte 2021. En esta encuesta realizada por la cátedra, una amplia mayoría de los encuestados expresó el haber estudiado solo durante el desarrollo de esta materia. Datos no publicados.



## MARCO CONCEPTUAL

### Trayectorias educativas

La categoría de Trayectorias Educativas (TE) tiene dos etapas. La primera es una concepción tradicionalista que propone a la escuela como un dispositivo homogeneizador, estando caracterizada por estudios estadísticos que fomentan la estandarización del desempeño basado en dos variables principales: tiempo y rendimiento académico (Kaplan & Leivas Argentina, 2022).

Medir el tiempo implica producir información con relación a cuánto los agentes se alejan o acercan a una referencia única, pudiendo medirse el rendimiento y cuantificar las cualidades desplegadas. De esta manera, se buscó unificar en valores cuantitativos preestablecidos los diversos tránsitos escolares, “midiendo” el acercamiento del estudiante a los aprendizajes predeterminados (Banks, 1982). Esta perspectiva: “no solo se sostiene en un tiempo monocrónico y en un rendimiento preestablecido, sino que además crea un mecanismo muy potente a partir del cual logra ubicar la responsabilidad de los diferentes recorridos y rendimientos sobre el propio sujeto. ¿Cómo lo hace? A través de la biologización de los desiguales recorridos y rendimientos que traslada al sujeto una responsabilidad que es inherentemente social” (Kaplan & Leivas Argentina, 2022, p. 107).

En contraposición, los estudiantes transitan su experiencia educativa de formas diversas. Esto puede ser condicionado por una coyuntura cambiante, que afecta de forma plural al conjunto de los alumnos, así como por situaciones particulares que determinan una heterogeneidad de experiencias que se alejan de la linealidad planteada por el sistema educativo (Terigi, 2007).

Una concepción diferente surge del establecimiento de un tiempo histórico diferente, propio de cada estudiante. Esta dimensión temporal, ya no en un sentido físico, representa procesos que de múltiples maneras comienzan, avanzan y retroceden. En palabras de Kaplan: “Se observarán ahora “trayectorias escolares reales”, de sujetos situados en una época, en un territorio, y en un entramado relacional e institucional determinado.” (Kaplan & Leivas Argentina, 2022, p. 107).

Flavia Terigi define dos tipos de TE: Las trayectorias escolares teóricas y trayectorias reales (o no encauzadas) (Terigi, 2009). Las primeras son definidas

por el sistema educativo, expresando el recorrido de los sujetos en el sistema que sigue la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Estas trayectorias tienen tres rasgos relevantes:

- la organización del sistema por niveles
- la gradualidad del currículum
- la anualización de los grados de instrucción

En esta línea, Terigi plantea:

Los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a una reconsideración del problema de las trayectorias educativas, que está pasando de la categoría de problema individual a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. La transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas (2009, p. 19).

El sistema educativo se encuentra frente a desafíos contemplados desde una doble perspectiva: una cuantitativa, que responde al aumento de la inclusión en el sistema educativo, y una cualitativa, referente a los procesos y resultados de aprendizaje, para poder dar respuesta a las crecientes demandas que emergen de un escenario social cada vez más complejo (Bertolino, 2011).

Un primer modo de acercarnos a los estudiantes a través de información que permita conocer las condiciones objetivas de su vida cotidiana: con quienes viven, cómo se conforman los hogares a los que pertenecen, cuáles son sus condiciones de vida, entre otros aspectos, ofreciendo un perfil cultural, demográfico, económico, familiar y social. Un segundo modo es a través de información que permite conocer las condiciones subjetivas de su vida cotidiana, es decir, la existencia de una brecha importante entre realidades y sus representaciones, hace que sus proyectos de vida estén vinculados con la conformación de la identidad y de la subjetividad en la cual intervienen diferentes

aspectos: identidades, representaciones, subjetividades, amistades, familias, entre otros.

Estas dos maneras de aproximación nos permiten analizar y comprender las posiciones y disposiciones que los estudiantes construyen respecto a diversos aspectos que constituyen el contexto en el que viven, mostrando sus apreciaciones y percepciones sobre múltiples dimensiones de dicho contexto. Indagar sus formas de vivir nos permite analizar las condiciones objetivas y subjetivas en las que desarrollan sus actividades académicas, permitiendo dar aproximaciones singulares a las diferentes trayectorias que desarrollan los estudiantes durante el tránsito por la Universidad.

### **Afiliación y “oficio” de estudiante**

La afiliación y el “oficio” de estudiante son conceptos fundamentales en la educación superior que han sido estudiados con diferentes perspectivas y enfoques. La afiliación se refiere al sentido de pertenencia y la conexión emocional que los estudiantes tienen con su institución educativa. Según Vincent Tinto, la afiliación es uno de los tres factores fundamentales que influyen en la persistencia de los estudiantes en la educación superior, junto con el rendimiento académico y la integración social (Tinto, 1975). La afiliación se relaciona con la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes en relación con su institución educativa y su comunidad académica. Como señala Alexander Astin, los estudiantes que tienen una fuerte identificación con su Universidad son más propensos a tener éxito académico, a disfrutar de su experiencia universitaria y a participar en actividades extracurriculares (Astin, 1999).

La afiliación, según la concepción de Ernest Pascarella y Patrik Terenzini, está relacionada con la satisfacción y el bienestar de los estudiantes universitarios. Estos autores proponen que la afiliación es uno de los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes con su experiencia universitaria, junto con la calidad de la enseñanza, el ambiente de aprendizaje y el apoyo institucional (Pascarella & Terenzini, 1991). La afiliación puede manifestarse de diferentes maneras, como el sentimiento de pertenencia a una comunidad académica, la identificación con la cultura y los valores de la

institución, la participación en actividades extracurriculares y el desarrollo de relaciones sociales.

Para fomentar la afiliación de los estudiantes, las instituciones educativas pueden desarrollar estrategias y programas que promuevan la participación y el compromiso de los estudiantes en la vida universitaria. En este sentido, algunas de estas estrategias pueden incluir la creación de grupos de estudio, la organización de eventos sociales y culturales, la promoción de actividades deportivas y recreativas, y la oferta de oportunidades de voluntariado y servicio comunitario (Pascarella & Terenzini, 2005). También pueden promover la identificación de los estudiantes con los valores y la misión de la institución, así como proporcionar apoyo académico y emocional a los estudiantes para que se sientan valorados.

El proceso de afiliación del estudiante universitario fue también definido por Alain Coulon:

En la vida corriente, podemos decir de un fontanero, de un chofer de autobús, que “tiene oficio”. Un estudiante, después de un cierto tiempo, “tiene oficio” (tiene experiencia). Sabe movilizar en el buen momento conocimientos, destrezas, etc. No es espontáneo, natural. Esto debe ser objeto de un aprendizaje institucional e intelectual. Es lo que llamé los procesos de afiliación. (Coulon, 1998, p. 804).

Dicho proceso es entendido como un conjunto de etapas que permiten la construcción del “oficio” de estudiante. La acción de afiliarse a una institución implica la apropiación de las distintas particularidades que acontecen en determinado espacio y que siempre son “multidimensionales” (Malinowski, 2008).

Coulon el proceso de afiliación a la vida universitaria como un proceso que acontece en tres tiempos:

1. **El tiempo de la extrañeza:** fase de separación con relación al estatuto y las costumbres anteriores.
2. **El tiempo del aprendizaje:** tiempo de la adaptación que implica el descubrimiento de una ambigüedad entre antiguas y nuevas reglas.

3. **Fase de la afiliación:** fase del control, de la conversión y momento de la agregación que le permite al estudiante interpretar las nuevas reglas, e inclusive romperlas (Malinowski, 2008; Morandi et al., 2019).

En este sentido, se proponen dos formas o dimensiones de afiliación:

**La afiliación institucional:** Comprensión de los dispositivos formales y oficiosos que estructuran la vida universitaria desde un punto de vista administrativo y normativo.

**La afiliación intelectual o cognitiva:** Comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatus de estudiante.

Juntamente con lo planteado, Nicolás Malinowski propone que la propensión de los estudiantes a aprobar sus exámenes crece con el número de estudiantes con quienes el individuo está en relación ocasional (Malinowski, 2008), postulando a la socialización y la formación de vínculos entre pares como una dimensión crucial en la afiliación del estudiante universitario y su éxito académico.

Si bien estas dimensiones afectan al conjunto de los estudiantes, las vivencias no son homogéneas. María Paula Pierella plantea que existe una mayor dificultad para afiliarse a una lógica universitaria más autónoma e impersonal en aquellos estudiantes provenientes de escuelas pequeñas, que priorizan el componente afectivo o vincular y en las que el significante “contención” adquiere centralidad (Pierella, 2014).

En este sentido, Edison Trickett y Rudolph Moos desarrollaron, entre finales de la década del '70 y principio de los '80, un indicador de calidad educativa basado en múltiples variables. Una de estas es la afiliación, entendida como la generación de relaciones interpersonales entre estudiantes, y de estos con el docente (Trickett & Moos, 1973). Se presentó una conceptualización del clima psicosocial de los entornos educativos haciendo hincapié en sus dimensiones relacionales, funcionales y organizativas. Estas dimensiones no existen per se, sólo lo hacen en la medida en que son percibidas y construidas por los sujetos. En otras palabras, es más importante analizar cómo los

estudiantes perciben los contextos que disponer de medidas “objetivas” de evaluación de los mismos. Estas percepciones influyen en cómo los estudiantes se sienten y se comportan en los diferentes contextos (Moos, 1980; Trickett & Moos, 1973).

El “oficio” de estudiante refiere a la identidad y el sentido de propósito que los estudiantes desarrollan en relación con su papel como estudiantes. Valerie Fournier plantea al “oficio” o profesionalismo como una vocación que requiere habilidades y responsabilidades específicas (Fournier, 1999). Una lógica profesional que implica la generación de identidades laborales y conductas apropiadas. Esta perspectiva implica que, en el caso de los estudiantes, estos deben comprometerse con el aprendizaje, asumir la responsabilidad de su éxito académico y profesional, y desarrollar habilidades acordes con los desafíos y expectativas del contexto institucional. Para desarrollar el "oficio" de estudiante, estos pueden beneficiarse de la orientación y el apoyo de su institución educativa. La enseñanza de habilidades efectivas de gestión del tiempo y organización, la promoción de la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes, y la creación de un ambiente de aprendizaje que fomente la colaboración y la reflexión crítica son estrategias efectivas para apoyar el desarrollo del "oficio" de estudiante, el cual tiene consecuencias positivas tanto a corto plazo, en el desempeño estudiantil, como a largo plazo en el desarrollo de su vida profesional (George D. Kuh et al., 2008).

### **La cultura académica**

La cultura académica (CA) fue definida por Burton Clark como el conjunto de relatos y creencias compartidas que contribuyen a que los participantes definan quienes son, que, y por qué hacen lo que hacen, siendo definidas por las instituciones y las disciplinas pero fuertemente influenciadas por el ambiente (Clark, 1986). Esta actúa como una fuerza cohesiva que genera un sentimiento de pertenencia a una profesión (ya sea académica o no), aun cuando los caminos disciplinares difieran. La CA se refiere al conjunto de valores, normas y prácticas que rigen la investigación, el aprendizaje y la enseñanza en instituciones académicas, la cual se desarrolla a partir de la interacción de las personas en las instituciones y de las relaciones sociales, tanto dentro como fuera de ellas.

La construcción de la CA surge de la inmersión en el campo disciplinar, lo que incluye tanto a las temáticas propiamente dichas, las formas de razonamiento, las herramientas que esta utiliza, así como la inmersión en un grupo social que la comparta. Algunos autores proponen que la inclusión en el entorno social disciplinar y el aprendizaje entre pares es un motor importante en el desarrollo de dicha cultura académica, poniendo al docente en un rol de facilitadores de la inclusión en esta (Mustafa, 2017).

Es posible diferenciar entre diversos planos de formación de la cultura de los sistemas de educación superior: la cultura de los sistemas de educación superior, la cultura de las profesiones, las disciplinas y la cultura organizacional de las instituciones (Pedraja-Rejas et al., 2022):

- La cultura de los sistemas de educación superior “consiste en valores abstractos, generalmente de orden normativo, que describen un modo ampliamente aceptado a nivel nacional, regional o global de comprender los fines de las instituciones de educación superior y del conocimiento que estas generan y transmiten” (Pedraja-Rejas et al., 2022, p. 4). Esta puede caracterizarse como el conjunto de valores, usualmente no puestos en cuestión, que definen en la discusión pública los fines de la educación superior en un sistema determinado (Steinbicker, 2011).
- La CA en el marco de las profesiones comprende como el conjunto de principios asociados a la identidad simbólica de los grupos profesionales. Esta se asocia a la autocomprensión de los grupos profesionales sobre su rol social y, en el caso de las instituciones educativas, las normas que debiesen regir sus prácticas y cómo dichas formas de autocomprensión influyen en la estructuración de los programas educativos, asignando prioridad a la enseñanza de ciertos contenidos (Gray, 2017; Hosein & Rao, 2017).
- La CA en el plano de la identidad de las disciplinas se expresa en la tendencia a la especialización de las disciplinas resultando en una creciente fragmentación de las creencias de los investigadores, expresada principalmente en lo correspondiente a sus temas de estudio y enfoques de análisis favorecidos antes que los ejes de la formación de nuevos grupos como en el caso de las profesiones. De esta manera, en las instituciones de educación superior conviven culturas disciplinares largamente contradictorias, cada una con una autocomprensión particular de las teorías y métodos

relevantes, su relación ideal con las demás disciplinas, los medios adecuados para la comunicación científica y, en términos generales, su modo de contribuir al bienestar de la sociedad (Reinholz & Apkarian, 2018).

- En el marco de la organización de las instituciones, la CA se expresa tanto en sus misiones y reglamentos internos como en las relaciones entre estudiantes, académicos, equipos directivos y las creencias que éstos tienen sobre la relación entre docencia, investigación y extensión (Read et al., 2003).

La CA, en cualquiera de sus acepciones, conforma un marco en el que se incluyen las relaciones entre el conjunto de actores de una institución de educación superior (profesores, estudiantes y administrativos), así como los contenidos transmitidos y generados por estas. Esta cultura hace referencia a las formas como los grupos de personas crean significados y comprensiones de sus propias experiencias, generando “redes de significado” que conforman valores compartidos (Austin, 1996).

La relación entre la CA, en las diferentes formas expuestas, y los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron sujeto de varios estudios que demuestran una estrecha interrelación entre estos dos procesos, poniendo foco en algunos aspectos que se relacionan con el bagaje personal de estudiantes y profesores, y elementos institucionales como la normatividad y las demandas respecto de dichos procesos (Benítez-Restrepo, 2020). La cultura académica tiene un efecto muy importante en cómo se desarrollan esos procesos y la forma en que afectan el desempeño tanto de los profesores como de los estudiantes, afectando así los modos en que se produce, discute y disemina el conocimiento.

La inserción en la CA de una institución puede, según Pilar Mendoza, puede dividirse en diferentes etapas (Mendoza, 2008):

- 1- La primera etapa se identifica como anticipatoria. En esta etapa se aprende acerca de las actitudes, acciones y valores de su disciplina y de la profesión en general. Esta etapa de aprendizaje se realiza a través de la interacción tanto con los docentes como de sus compañeros. Durante la socialización anticipatoria, los estudiantes observan e internalizan las normas de comportamiento para el desarrollo de su actividad profesional, así como mecanismos de apoyo como la revisión por pares y la libertad académica.



2- La segunda se denomina etapa organizacional. Esta ocurre a medida que los miembros de la Facultad ingresan a carreras académicas y es construida sobre la etapa de socialización anticipatoria. Esta consta de dos fases: entrada inicial y de continuidad. Durante la fase de entrada, las personas transitan a través de esta durante las etapas de reclutamiento y/o durante los primeros estadios en su empleo. El rol de continuidad comienza una vez el nuevo miembro se establece formalmente en la organización. Dado que la etapa de socialización organizacional es enmarcada por las experiencias durante la socialización anticipatoria, el proceso de aprendizaje durante la etapa organizacional podría estar en desacuerdo con lo que representa la experiencia de entrar en la facultad.

Durante la socialización, los recién llegados se encuentran en un entorno con altos niveles de incertidumbre y ambigüedad que los obliga a participar en procesos cognitivos para dar sentido a su nuevo entorno a un ritmo más alto que los demás miembros de la organización (Weick, 1995). A medida que los recién llegados ganan experiencia y pasan por su proceso de socialización, desarrollan esquemas dentro de la organización más elaborados, y la búsqueda de sentido para estos dominios comienza a requerir menos esfuerzo consciente (Harris, 1994).

En un estudio relacionado a la inclusión en la CA realizada por Constanza Bustamante y Noelia Rivero Toranzos en 2018, las autoras mostraron que existe una necesidad de sentirse parte de la misma CA en función de los vínculos que en ella se establecen para ser contenidos, y sobre todo una disposición de hospitalidad para con los recién llegados. Esta disposición es demandada por los alumnos, como la necesidad de que el docente empatice con su condición de ingresante y le brinde así las herramientas para poder ir apropiándose paulatinamente de los códigos propios de la institución, como también poder ser generadores de códigos nuevos. En dicho estudio, se consideró que “los habitantes ya establecidos” podrían incorporar a “los nuevos” haciéndolos parte de la comunidad. Esto se encuentra en línea con lo planteado por Bustamante y Rivero Toranzos: “la alfabetización a través de la enseñanza de la lectura y escritura, como forma de apertura a los modos discursivos de la disciplina, como un desafío, como una implicancia, una consecuencia que solo podrá

lograrse si la comunicación se pone en juego” (Bustamante & Rivero Toranzos, 2018, p. 332).

## PARTE 2

### PRESENTACIÓN DE LOS DATOS Y ANÁLISIS

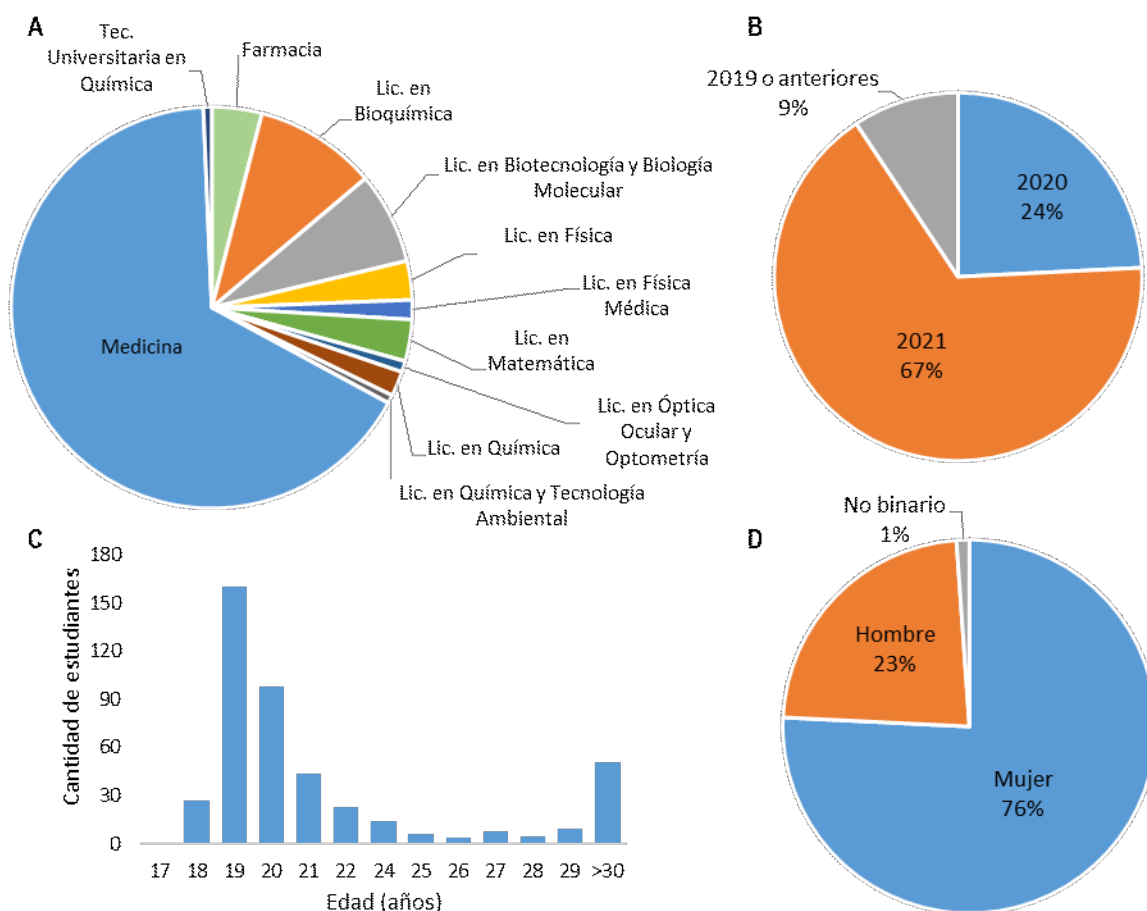
Con el objetivo de analizar cuantitativa y cualitativamente las experiencias en la dimensión vincular de los ingresantes en el contexto de la pandemia por COVID-19, se realizó una encuesta a los ingresantes de la carrera de Medicina de la FCMed y de la FCEX que cursaron su primer año en el marco del ASPO. Las encuestas se realizaron durante el primer semestre del año 2022 utilizando la plataforma *Google Forms*. Esta consistió en una serie de 18 preguntas de opción múltiple complementada con un apartado libre (y optativo) el cual fue agregado con el fin de permitir a los estudiantes expresarse brevemente respecto de las estrategias podrían haber sido adoptadas por la institución para favorecer la interacción entre ellos. La encuesta realizada a los estudiantes se encuentra detallada en información suplementaria (Ver “Encuesta realizada a los estudiantes de FCMed y FCEX”).

En el contexto de la FCMed, la encuesta fue distribuida por la Cátedra de Biología a estudiantes que cursaron la materia en los años 2020 y 2021, incluyendo entre ellos mayoritariamente a ingresantes, aunque también un número no despreciable de recursantes. Dicho formulario fue respondido por 297 estudiantes, de los cuales 109 son ingresantes del año 2020 (37%), 146 ingresantes del año 2021 (49%) y 42 recursantes (14%), los cuales ingresaron en el año 2019 o anteriores (Figura S1).

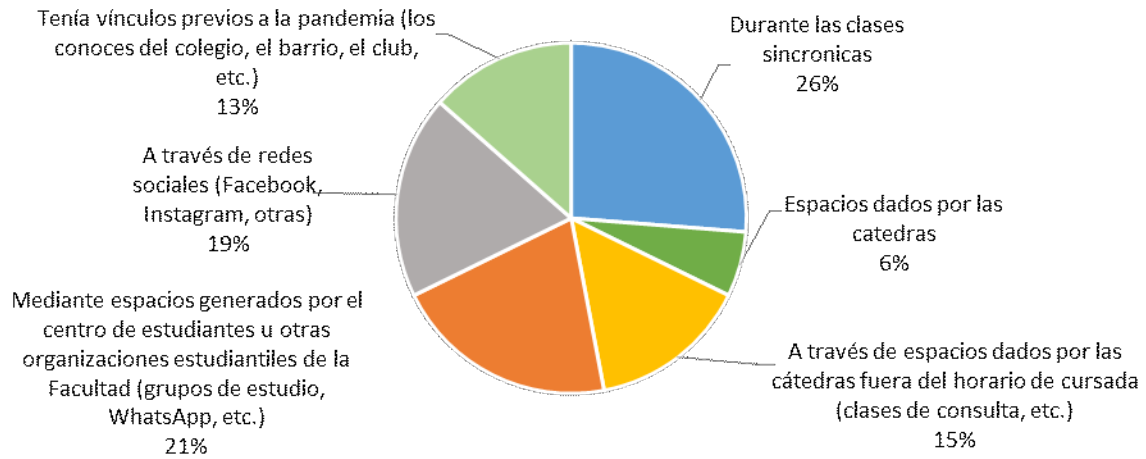
En el marco de la FCEX, la encuesta fue distribuida por el Espacio Pedagógico a los estudiantes del curso de ingreso del año 2021, habiendo sido respondida por 153 estudiantes de todas las carreras dictadas en esta unidad académica (Figura S1). No fue incluida la cohorte 2020 ya que estos transitaban dicha instancia de forma presencial, previa implementación del ASPO. Dado que no se encontraron diferencias apreciables entre ambas poblaciones de estudiantes (Figura S1 a S6), se decidió analizar la población muestral en su conjunto.

La encuesta en su totalidad fue respondida por 450 estudiantes de FCMed y FCEX (Figura 2A). La población está constituida mayoritariamente por ingresantes de la cohorte 2021 (Figura 2B) en un rango etario que comprende de los 18 a los 53 años, siendo las edades de 19 y 20 años las de mayor frecuencia (Figura 2C). Asimismo, la población muestral comprendió un 76% de mujeres, 23% de hombre y un 1% declarándose “no binario” (Figura 2D).

Al realizarse la pregunta “¿De qué manera te has vinculado con tus compañerxs de cursada?”, los estudiantes manifestaron haber interactuado con sus nuevos compañeros principalmente a través de las clases sincrónicas (26%) y en espacios generados por agrupaciones estudiantiles (21%) (Figura 3). Las redes sociales cumplieron un rol preponderante en la interacción entre pares, habiendo sido el medio por el cual el 19% de los encuestados se vincularon con sus compañeros. Asimismo, un porcentaje no menor de los encuestados (13%) declaró haber generado vínculos previos con sus compañeros, siendo un grupo que probablemente no desarrolló de forma exitosa una vinculación social con



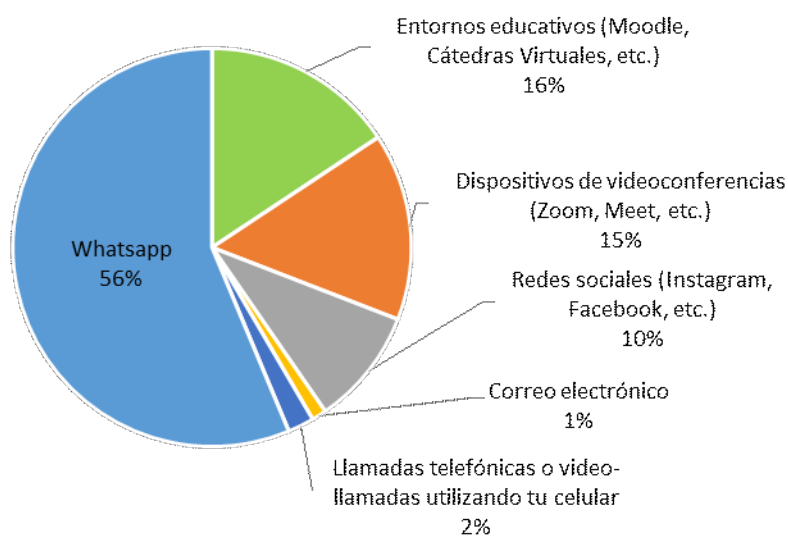
**Figura 2. Población de estudiantes encuestados.** (A) Carrera cursada por los encuestados. (B) Año de ingreso a la carrera. (C) Edad de los encuestados. (D) Género de los estudiantes.



**Figura 3. ¿De qué manera te has vinculado con tus compañerxs de cursada?** Los estudiantes expresaron haber interactuado mayoritariamente en las clases sincrónicas y espacios generados tanto por las cátedras como las agrupaciones estudiantiles, teniendo un lugar de relevancia las redes sociales.

compañeros nuevos durante la cursada. La existencia de un vínculo previo con los compañeros de cursada fue más frecuente en los estudiantes de FCMed, representando al 19% de los encuestados, respecto de un 3% en la FCEX (Figura S2). Asimismo, la vinculación a través de espacios dados por las cátedras fuera del horario de cursada tuvo una mayor frecuencia en estudiantes de FCEX (24%) respecto de los encuestados en FCMed (10%).

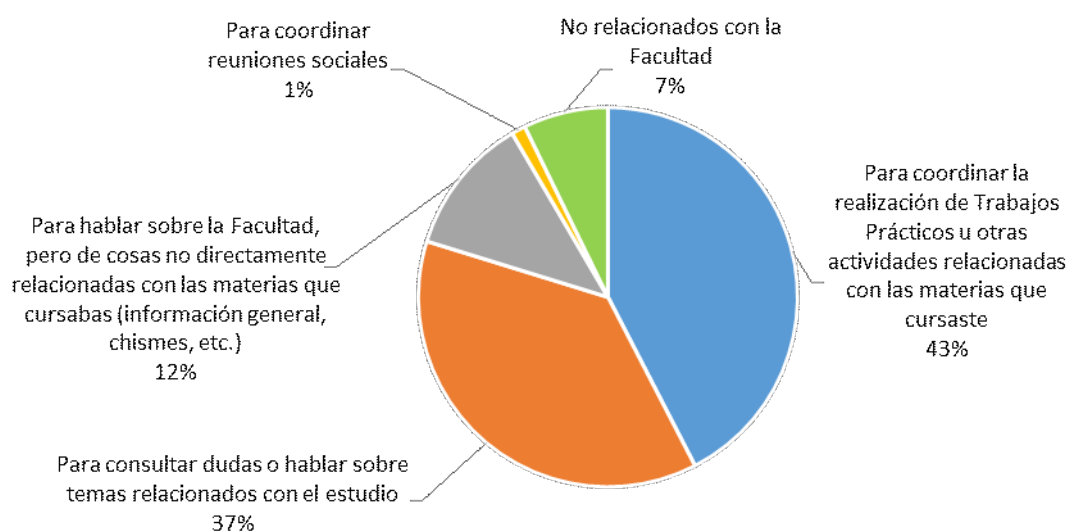
Al indagarse sobre las plataformas utilizadas para la interacción entre compañeros, el sistema de mensajería instantánea “WhatsApp” representó más de la mitad de los dispositivos utilizados, siendo en menor medida los *softwares*



**Figura 4. ¿Cuáles fueron las plataformas que más utilizaste para relacionarte con tus compañeros?** La principal plataforma que utilizaron los estudiantes fue WhatsApp, siendo en menor medida utilizados los entornos educativos, videoconferencias y redes sociales.

de videoconferencias (15%), entornos educativos (14%) y redes sociales (10%) (Figura 4). Asimismo, al ser interrogados sobre el uso de dichas plataformas, la mayoría declaró haberlas utilizado para trabajos prácticos (43%) o consultas relacionadas al estudio (37%) (Figura 5). Esto sugiere que, si bien el vínculo es generado en plataformas de uso grupal/global, dicha interacción migró a dispositivos que procuran mayor privacidad una vez que el vínculo se encontró establecido. Además, la vinculación entre compañeros parece haber estado limitada a tareas relacionadas a las actividades académicas, disociándose estas tareas de las actividades de ocio y recreativas que podrían haberse mantenido con pares cuyo vínculo provenga de otros entornos y generados de forma previa.

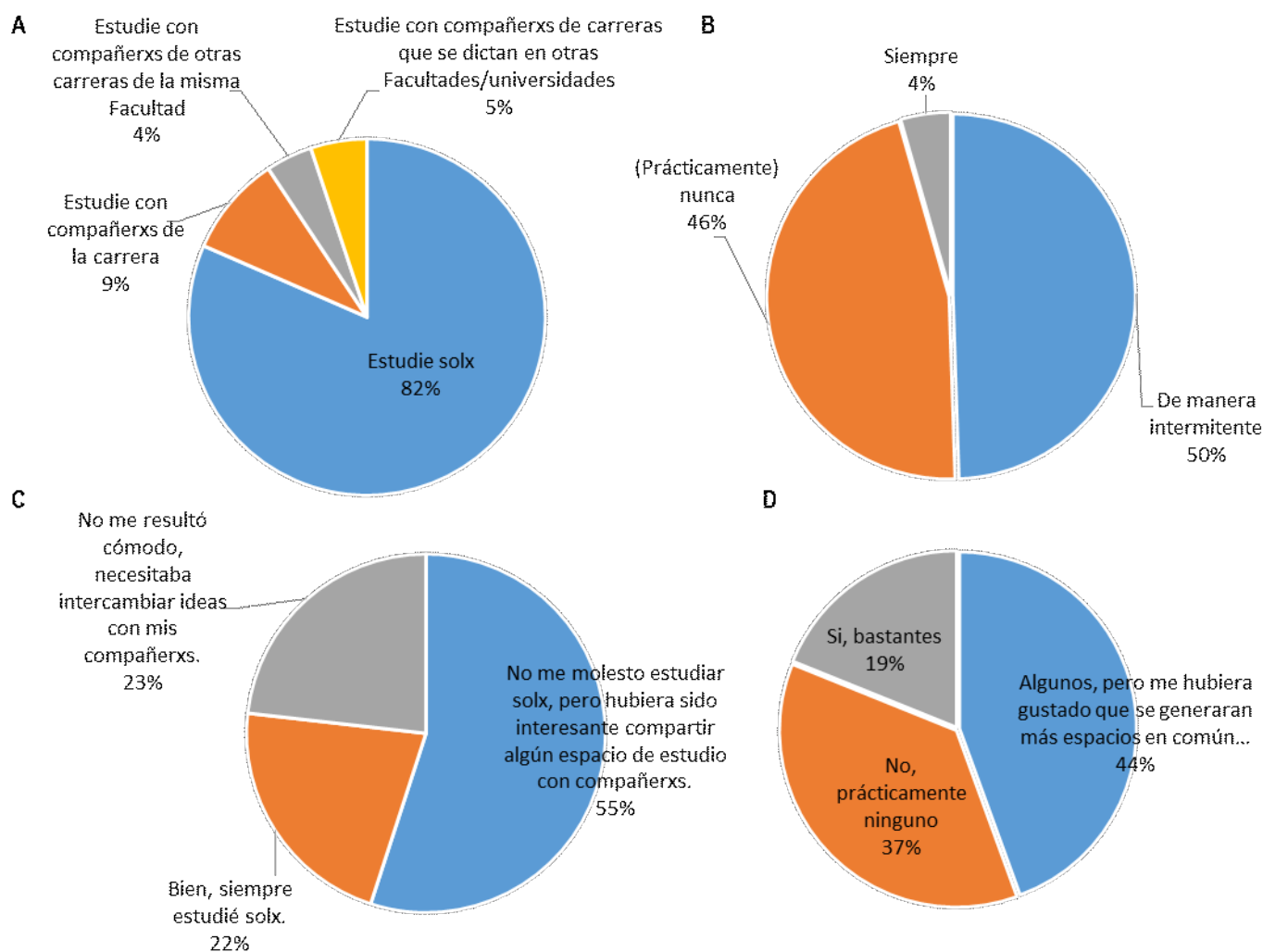
Respecto de las modalidades de estudio, el 82% declaró haber estudiado en soledad (Figura 6A), siendo coherente con la indagación previa realizada por la Cátedra de Biología de FCMed a sus estudiantes en el año 2021 (Figura 1). De aquellos que declararon haber estudiado con compañeros de la carrera (representando solo el 9% de los encuestados), solo el 4% expresó haberlo hecho de forma regular, mientras que el 50% lo hizo de forma intermitente y el resto (46%) solo de manera eventual (Figura 6B). En esta misma línea, el 78% manifestó la relevancia del estudio con pares (Figura 6C). Solo el 22% no planteó esto como algo relevante, demostrando que la gran mayoría de los estudiantes encuestados presentaban, en mayor o menor medida, una



**Figura 5. ¿Con qué fin utilizaste las plataformas planteadas en la pregunta anterior?** Las plataformas utilizadas por los estudiantes (Fig. 4) fueron utilizadas principalmente para actividades relacionadas con la actividad académica.

necesidad de interacción con sus pares durante el proceso de aprendizaje. Esto resultados pueden alinearse con la concepción de Pascarella y Terenzini respecto del oficio de estudiante (Pascarella & Terenzini, 1991). Para estos autores, la afiliación es uno de los factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes y está íntimamente asociada al sentimiento de pertenencia a una comunidad académica y la identificación con la cultura y valores institucionales. De esta manera, el aislamiento de los estudiantes del círculo social modificó la forma en que se desarrolló el proceso de afiliación y la adquisición de herramientas propias del campo académico, lo que pudo impactar directamente en la sensación de contención en la inserción en este nuevo contexto así como en su desempeño académico.

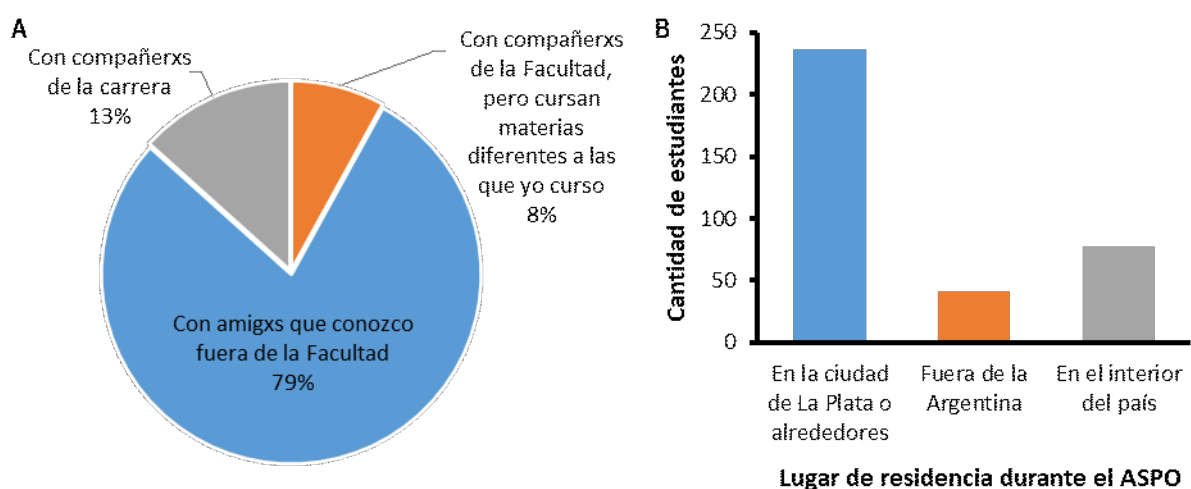
Respecto de los espacios de vinculación, solo el 19% mostró conformidad



**Figura 6. Información respecto de las modalidades de estudio durante el ASPO por COVID19.** (A) ¿Cuál fue tu modalidad de estudio durante la cursada en pandemia? (B) Si estudiaste con compañerxs de la carrera ¿con qué frecuencia lo hiciste? (C) Si estudiaste solx, ¿cómo te sentiste con esta modalidad de estudio? (D) ¿Consideras que, en el contexto de la virtualidad dada por la pandemia de COVID-19, la Facultad y/o las cátedras generaron espacios para vincularse con tus compañerxs?

con la cantidad y calidad de espacios generados por la institución para la generación de vínculos con sus pares (Figura 6D). Sin embargo, la distribución de respuestas no fue simétrica entre facultades, ya que el 28% de los encuestados de FCEX presento conformidad con dichos espacios mientras que solo el 14% de los estudiantes de FCMed respondió positivamente a esta pregunta. Sin embargo, los estudiantes encuestados de ambas casas de estudio expresaron mayoritariamente, y de manera coherente entre sí, que los espacios generados por estas fueron insuficientes. Aunque no es posible avalar estadísticamente las diferencias encontradas entre las casas de estudio, los datos obtenidos indican una tendencia que diferencia las propuestas de FCMed y FCEX habilitaron frecuencias o tipos de vínculos diversos. Si bien no es posible plantear una incidencia directa en las experiencias de aprendizaje, si es posible afirmar la existencia de una percepción diferencial por parte de los estudiantes.

Al ser encuestados respecto de las actividades de ocio, el 79% de los encuestados no compartió sus momentos de ocio con compañeros de la carrera (Figura 7A). Asimismo, se observó que la amplia mayoría de los estudiantes que manifestó no compartir momentos recreativos con compañeros de la Facultad residían en la ciudad de La Plata o alrededores (Figura 7B). Esta falta de correlación entre la distancia geográfica y vincular apoya la hipótesis de que la localización no fue una limitante para la elección de compañeros de ocio entre los estudiantes encuestados, teniendo en cambio un rol clave las nuevas



**Figura 7. Información respecto de los momentos de ocio de los estudiantes de primer año de FCMed y FCEX. (A)** Respuestas a la pregunta: "¿Con quienes compartis tus momentos de ocio? (salidas, mateadas, reuniones, etc.)?". La amplia mayoría de los encuestado manifestó no realizar actividades de ocio con personas del ámbito estudiantil. **(B)** Lugar de residencia de los estudiantes que manifestaron no compartir momentos de ocio con compañeros de la facultad.



dinámicas socio-espaciales que instauró la modalidad de educación a distancia durante la pandemia.

Por último, el apartado en el cual se preguntó: “¿Qué estrategias o espacios pensás que la Facultad y/o las cátedras podrían haber generado para facilitarte el vínculo con tus compañerxs de carrera?” solo fue utilizado por 156 estudiantes (34,7%). Aunque muchos plantearon que les hubiese gustado el desarrollo de actividades presenciales (lo cual no era viable durante el periodo de aislamiento), la gran mayoría expresó la necesidad de una mayor cantidad de actividades grupales. Asimismo, se expresó la utilidad de espacios abiertos dentro de la clase sincrónica, que permitieron a los estudiantes tomar la iniciativa y poder intercambiar ideas con poca intervención de los docentes. Sin embargo, algunos estudiantes expresaron que la generación de espacios para la vinculación entre pares no es una obligación de la institución y, por ende, no es necesario que sean generados. Esto nos permitiría identificar que los espacios de interacción grupal o de conformación de la grupalidad en relación con el aprendizaje, que en general acontece en la modalidad presencial, no tuvo un reemplazo en el marco de los dispositivos y plataformas utilizadas, incluso independientemente de que las mismas lo habilitaran tecnológicamente.

Las encuestas realizadas muestran que los estudiantes han tenido limitaciones al momento de desarrollar relaciones interpersonales. La gran mayoría de los estudiantes declararon haber estudiado en soledad, aun cuando ellos consideran a la interacción con sus pares como algo positivo. Asimismo, los resultados muestran una disociación entre la vida académica y las relaciones interpersonales, dado que la mayoría ha expresado no haber compartido espacios de ocio con sus compañeros, limitando así la interacción a tareas íntimamente vinculadas al ámbito académico.

En esta línea, las organizaciones estudiantiles mostraron jugar un papel crucial en la recepción de los estudiantes a la institución y la vinculación entre ellos. El 21% de los estudiantes generaron vínculos en espacios creados por estas organizaciones. Esta actividad puede considerarse, en sentido amplio, una actividad social entre pares. Aunque las organizaciones están formadas mayoritariamente por estudiantes de años superiores y no comparten el espacio (físico o virtual) de cursada, son compañeros de carrera que cumplen el rol de contención y transmisión de los usos y costumbres que hacen al oficio del

estudiante. Asimismo, los datos muestran una actividad insuficiente por parte de las cátedras y directivos de las casas de estudio en la generación de espacios vinculares.

Las encuestas muestran que la virtualidad implementada en el contexto de la pandemia por COVID-19 trajo un profundo cambio en la forma en que se transita la Universidad en el primer año de la carrera, viéndose no solo afectada la modalidad de estudio, las herramientas pedagógicas y el tránsito por los espacios, sino también la forma en la que se construyen y desarrollan los vínculos tanto con los docentes como con los pares. Es en este sentido, y con el fin de analizar aspectos particulares de estas vivencias de manera más detallada, que se propuso profundizar el estudio mediante la realización de entrevistas a estudiantes de la población encuestada.

Con el objetivo de captar los sentires, percepciones y experiencias particulares de los participantes, se realizaron entrevistas a estudiantes de las dos casas de estudio involucradas en el trabajo. Para la realización de la entrevista se eligieron seis estudiantes: tres de FCMed y tres de FCEX. La elección se realizó al azar dentro de la población de ingresantes del año 2021 que manifestaron haber estudiado solos (pregunta 11 de la encuesta, Figura 6A), habiendo expresado estar de acuerdo en realizarla (pregunta 20). Los estudiantes fueron contactados por medio del correo electrónico que fue declarado por ellos en la pregunta 21 de la encuesta para la coordinación de dicha entrevista.

La entrevista se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2022 utilizando la plataforma de videoconferencia *Zoom* y se registró mediante videograbación para el posterior análisis, previa expresión de conformidad por parte de los estudiantes. A fin de sistematizar el análisis, se decidió realizar una entrevista guionada que consistió en ocho preguntas en las cuales se investigó sobre sus experiencias durante la cursada virtual en su primer año de carrera (el cuestionario de la entrevista se encuentra en el apartado “Material Suplementario”). Dado que las entrevistas se realizaron durante el segundo semestre del año 2022, habiendo transcurrido entre un semestre (FCMed) y dos (FCEX) luego de la vuelta a la presencialidad, se buscó indagar sobre los cambios en la dimensión vincular que trajo la vuelta a la cursada presencial a fin

de poder analizar de forma comparativa el desarrollo de las actividades académicas de manera remota con las realizadas de manera presencial.

### **Los vínculos en el contexto del ASPO**

El tránsito por el primer año de la Universidad implica el encuentro con otro que, aunque resulta desconocido, se nuclea por un conjunto de intereses comunes que se plasman en la elección de la carrera. Este encuentro representa una oportunidad para poder integrarse en un grupo con el que se comparte horas de estudio, cursada, salidas y reuniones, en un proceso que es vivido como una experiencia que involucra aprendizajes tanto intelectuales como sociales. Así, la formación de vínculos interpersonales es uno de los principales factores de integración institucional que promueve la adaptación al nuevo espacio y al funcionamiento normativo (Pierella, 2014). Estos cobran particular relevancia en instituciones de educación superior masivas, donde la sensación de desconocimiento por parte de docentes y autoridades es mayor, reforzando una situación de anonimato que, en general, no es vivenciada por los estudiantes en instancias escolares previas

En este sentido, el ASPO alteró las dinámicas sociales que se suscitaban en el aula y llevó a que el tránsito por la universidad se vivenciara de maneras muy diferentes. En lo expresado tanto a través de encuestas como en las entrevistas, la amplia mayoría de los estudiantes tuvo poca o (prácticamente) nula vinculación con sus pares.

Recuperando los relatos y experiencias relevados en las entrevistas fue posible observar que las vivencias en términos vinculares no fueron homogéneas. Si bien de manera mayoritaria y sin distinción entre las unidades académicas, los estudiantes manifestaron estudiar solos y no interactuar con sus compañeros de cursada (tanto en el contexto de las actividades académicas como en sus momentos de ocio), lo que llevó a una gran sensación de soledad, la pandemia también permitió que muchos estudiantes del interior del país o extranjeros no tuvieran la necesidad de mudarse y pudieran permanecer en cercanía y con el soporte de sus familias y amigos de sus lugares de origen.

Para algunos estudiantes, la permanencia dentro de su círculo íntimo fue un sistema de contención que les permitió sobrellevar la adaptación a la vida universitaria de manera más amena. En el caso de una estudiante de FCEX

entrevistada, proveniente de un pueblo del interior de la provincia de Buenos Aires, la sensación de soledad se suscitó con el advenimiento de presencialidad postpandemia. La vuelta a las aulas físicas la obligó a tener que movilizarse a la ciudad de La Plata, alejarse de su familia y amigos de la infancia para encontrarse con un conjunto de personas que, aunque había coexistido en un aula virtual, no conocía. Fue esto lo que la llevo, en contraposición con muchos de sus compañeros, a tener una sensación de soledad que no había vivenciado en el contexto del ASPO. De esta manera, es posible pensar que la pandemia pospuso el momento de ruptura que vivencian estos estudiantes al comenzar sus estudios superiores. Esto permite suponer que dicha postergación pudo representar un alivio para algunos estudiantes que, aunque la sufrieron un faltante en la dimensión vincular dentro del ámbito académico, la familia y amigos en su lugar de procedencia cumplieron un rol de contención que no puede ser cumplido en el contexto de la presencialidad.

Es así que, aunque tanto a partir de las encuestas como de las entrevistas surge la necesidad insatisfecha de una gran mayoría de los estudiantes respecto de la socialización con sus pares, las vivencias fueron heterogéneas, siendo esta falencia para muchos opacada por la posibilidad de mantener la cotidianeidad con otros vínculos, por la sensación de contención del hogar o por las facilidades que conllevó el no tener que movilizarse o cambiar de lugar de residencia para poder asistir a las clases.

En el contexto de la virtualidad, las plataformas que fueron pensadas con fines recreativos o pedagógicos pasaron a cumplir otros roles, como ser el punto de encuentro de compañeros de cursada. Las redes sociales y las aulas virtuales fueron el principal espacio donde los estudiantes se vincularon entre sí. En particular, los vínculos generados por muchos de los estudiantes fueron desarrollados a través de redes sociales coordinadas por centros de estudiantes. Aunque no son estrictamente compañeros de cursada, dado que las agrupaciones estudiantiles están formadas por alumnos avanzados, los centros de estudiantes cumplieron no solo una función de asociación gremial, sino también de grupo de contención, apoyo entre pares, consejo y generación de espacios para la interacción e inclusión de los estudiantes de primer año dentro de la comunidad universitaria.

La FCMed tiene la particularidad de tener una población de estudiantes extranjeros considerablemente alta, estando sobrerrepresentada aquella proveniente de Brasil (siendo alrededor del 30% de los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina). En el caso de una estudiante brasilera, ella expresó que la vinculación con sus pares durante el ASPO se dio principalmente a través de grupos de estudiantes de la FCMed de esta misma nacionalidad. Para ellos, el ingreso a la Universidad representa un triple desafío: la adaptación a la vida universitaria (factor común a todos los ingresantes), el vivir lejos de sus familias (que es compartido con estudiantes del interior del país y otros países hispanoparlantes) y el desafío de estudiar en un país con el cual no comparten lengua materna. En este sentido, las comunidades de estudiantes extranjeros en general, y brasileros en particular, funcionaron como grupos de acogida que buscaron, además de apoyar en las actividades académicas, ser organismos de contención para sus compatriotas y colaborar en la adaptación tanto a la Universidad como a la vida en la Argentina.

De esta manera, si bien resultó imposible suplir al aula como punto de encuentro y vinculación, existieron experimentos interesantes que permitieron algún grado de acercamiento de los estudiantes a la comunidad universitaria. En esto cumplieron un rol clave las agrupaciones y comunidades estudiantiles que, por fuera de mecanismos institucionales específicos, permitieron que los estudiantes se vincularan entre sí en un contexto de lejanía, virtualización e, inclusive, asincronía.

### **El rol de las instituciones en la socialización durante la pandemia**

Como se mencionó anteriormente, en el contexto del ASPO y con el fin de garantizar la continuidad académica, la UNLP se vio forzada a virar sus actividades históricamente presenciales hacia espacios mediados por dispositivos electrónicos. Así como la migración del aula física a plataformas digitales reconfiguró el vínculo entre docentes y estudiantes, las dinámicas de interacción entre los estudiantes también reposaron sobre dichos entornos virtuales.

En el contexto de la presencialidad, y aunque no forma parte de los objetivos explícitos de las instituciones, estas proveen de los espacios físicos y circunstancias para que se desarrolle la interacción entre docentes y

estudiantes, así como entre estos últimos. En el marco de la pandemia, y con la virtualización del dictamen de contenidos, las instituciones pusieron una enorme cantidad de esfuerzos y recursos en la generación de medios para el abordaje y comprensión de contenidos, así como en el desarrollo de herramientas para la interacción de los estudiantes con los docentes. Es a partir de esto que surge la inquietud de si las instituciones también proveyeron espacios, mecanismos o estrategias para suplir el rol que cumple el aula en las dinámicas sociales, y cuál fue el sentir de los estudiantes respecto de su papel en el desarrollo de la dimensión vincular.

En este sentido, la amplia mayoría de los estudiantes encuestados consideró escasos o nulos los espacios generados por las instituciones para la interacción entre pares (Figura 6D). Asimismo, los estudiantes entrevistados manifestaron sentirse interpelados por este estudio, dado que la dimensión vincular durante la cursada virtual fue un aspecto que consideraron no abordado por las instituciones.

En esa línea, un estudiante de la FCMed expresó:

La Facultad de Medicina es muy grande. Ni con presencialidad yo he sentido que un profesor se acuerde de mí, o que compañeros de sala se acuerdan de mí. Alguno que otro con el que me senté al lado, o algo así. Pero también escuché de muchas personas que estaban en medicina durante el 2020 que estaban, pero profundamente deprimidos, y me incluyo. Y estando solo lo único que uno tiene es la facultad. Y me preguntaba también, en ese momento del 2020: ¿Por qué la Facultad no quiere hacer nada? ¿Por qué no facilitar un poco las cosas? Por ejemplo: los trabajos en grupo.

Me parecía y me parece necesario siempre hacer trabajos en grupo. Primero, uno no construye el conocimiento solo, ni desarrolla el conocimiento solo, ni desarrollan habilidades solo. Nada en el mundo uno lo hace solo. Entonces: ¿por qué potenciar tanto evaluaciones o sistemas individuales? Me pareció terrible. Yo decía: “lo que más necesito en el mundo es interactuar con alguien, y la Facultad parecería que no quisiera”. Esa sensación me daba, como que a los establecimientos educativos de verdad no les importan, no son capaces de imaginarse las circunstancias que pasan las personas.

El hecho de que las instituciones no generaran espacios para la socialización puede responder a patrones culturales propios de la educación superior. Aunque existe una tendencia de cambio en la cual, durante las últimas décadas, ha comenzado a ser valorada la formación pedagógica en los concursos docentes dentro de la universidad (en mayor o menor medida, según la Facultad/área del conocimiento), existe aún una fuerte ponderación en la formación académica/disciplinar específica de los docentes universitarios. Este es un aspecto cultural importante de las instituciones universitarias, principalmente en aquellas Facultades de corte academicista, en donde el conocimiento teórico/técnico y la carrera profesional/académica son valoradas como los mayores (o, en algunos casos, únicos) aspectos relevantes para el desenvolvimiento de una persona en la actividad docente (Rojas González, 2017).

Durante las clases virtuales en el contexto del ASPO se ponderó el desarrollo de los ejes teóricos/curriculares por sobre otras facetas que involucran la cursada. En este contexto, y dado que la socialización fue históricamente un aspecto que surge de manera espontánea por la convivencia en el ámbito de la Facultad y por sobre la cual los docentes no operan explícita o intencionadamente, la necesidad de generar espacios que permitan la interacción entre los estudiantes fue subestimada por sobre los espacios de clase, consulta u otras estrategias puramente relacionadas a la transmisión de contenidos.

En esta línea, aunque minoritario, un grupo de estudiantes expresó que no es potestad de la Universidad intervenir en el desarrollo de las dinámicas sociales de los estudiantes. Ellos consideraron que no se debería operar en pos de fomentar la interacción entre pares, mostrando la existencia de un conjunto de alumnos con una concepción individualista y sumamente academicista/profesionista del tránsito por las instituciones de educación superior, en una visión que resulta coherente con la concepción institucional del aspecto vincular. Esto constituye un desafío contemporáneo dado que las universidades públicas argentinas tienen una trayectoria en asumir un sentido de la formación que trasciende la dimensión profesional, vinculada a las actividades de investigación y extensión, y la transversalidad de las actividades de

participación institucional y política relativa a la condición de claustro del sector estudiantil.

En contraposición a lo expresado por un amplio conjunto de estudiantes de FCMed respecto de las materias de primer año, los estudiantes de la FCEX mostraron un mayor grado de conformidad con el rol de la institución (Figura S5D). De manera unánime, los estudiantes entrevistados de esta unidad académica destacaron el papel del curso de ingreso como un espacio donde la “obligatoriedad” de hacer trabajos en grupo les proporcionó un medio para vincularse y generar compañeros de estudio que en, algunos casos, devino en amistades que se continuaron luego del regreso a la presencialidad.

El curso de ingreso de FCEX está organizado por el Espacio Pedagógico, una dependencia de la Facultad conformada por docentes con amplia trayectoria docente y formación pedagógica. A diferencia del resto de las materias de la carrera, la selección de los docentes se centra en sus habilidades, experiencia y formación docente más que en la trayectoria académica. De esta manera, fue el desarrollo de un curso con un perfil docente diferente el que contempló la necesidad de espacios que van más allá de la simple transmisión de contenidos, y que fomentó la interacción y generación de herramientas para la integración a la vida universitaria.

### **Los cambios en el ser y hacer con el regreso a la presencialidad**

Durante el año 2021, y con la flexibilización del ASPO, las instituciones comenzaron un lento proceso de regreso a la presencialidad. La FCEX retornó de forma plena (aunque manteniendo protocolos sanitarios) en marzo de 2022, mientras FCMed volvió a la presencialidad recién en agosto de 2022, con la finalización del receso de invierno. En este contexto, fue de interés estudiar cómo los estudiantes vivenciaron el retorno a las aulas y los cambios que esto trajo en el tránsito por la Universidad.

La primera pregunta de la entrevista fue: “¿Qué cambió en este año de presencialidad respecto a los previos en pandemia?”, teniendo esta una respuesta unánime: “Todo”.

Los estudiantes manifestaron que la relación con los profesores, así como con sus compañeros, mejoró sustancialmente con el devenir de la presencialidad: “De no hablar con nadie a tener una vida normal”. El compartir



espacios físicos fomentó la interacción entre todos los participantes de la clase, transformándose en un ambiente “más rico” que las clases virtuales: “un ambiente de real aprendizaje”. Para todos los entrevistados la vuelta a la presencialidad representó un cambio en la percepción de su tránsito por la Universidad.

La presencialidad, junto con la flexibilidad y posterior derogación del ASPO, también promovió la realización de actividades grupales que se desarrollaron tanto en el contexto como fuera de las clases. La coexistencia en el espacio del aula enriqueció la dimensión vincular, haciendo que muchos de ellos no solo comenzaran a compartir con sus compañeros actividades académicas, sino también actividades recreativas como salidas, “birra”, “fútbol” e inclusive la formación de un grupo musical folclórico latinoamericano. Para un estudiante de la FCEX, la vuelta a la presencialidad representó un punto de inflexión: “Es otra experiencia la Facultad con amigos”. El encuentro con los pares trascendió el entorno de la Facultad (aulas, biblioteca, comedor, etc.), llevándose a cabo tanto en esta como en otras locaciones no relacionadas con la institución. En este aspecto, los límites entre la actividad académica y recreativa se volvieron más “borrosos”, los estudiantes ahora estudian “en casas de amigos”.

El desarrollo de relaciones interpersonales impactó en la forma en que los estudiantes se vincularon con los contenidos. Los estudiantes encuestados expusieron con unanimidad que el fin del aislamiento significó un cambio hacia el estudio en un marco social y colaborativo. Esto propició el desarrollo de habilidades como la comunicación oral, que no pudieron ser abordadas en condiciones de aislamiento. En palabras de un estudiante de FCMed:

Principalmente, lo que cambió fue el que ahora estudio con más personas, practico la oralidad con otras personas, me junto a compartir conocimientos y todo eso. Nos hacemos mini exámenes orales cuando nos juntamos y así. Y antes era sentarme en mi escritorio, enfrente a mi computador: poner YouTube, buscar la cátedra, poner *play* y empezar a tomar notas, a usar el video, hacer un dibujo, seguir con el video, y si tenía alguna duda, iba al libro.

Y eso era al principio. Ahora hago lo mismo, un poco, pero tengo los apuntes que tomo en clase, tengo las presentaciones que ocupan en las clases y tengo gente con la cual me junto a estudiar, que también fue a las clases, que también aprendió así y que aprendió otras cosas, entonces nos podemos compartir esos conocimientos....

...que el compartir conocimiento fue lo que le permitió a los grandes pensadores transformar las sociedades. Y eso durante dos años lo tuve en nada, y ahora recién siento que de verdad estoy aprendiendo porque estoy compartiendo con otras personas, antes no era así.

De esta manera, es posible observar un cambio profundo en las dinámicas sociales devenidas con la vuelta a la presencialidad. La interacción y los vínculos generados como consecuencia del hábito del aula conllevaron un cambio en la forma que se vivencia el paso por la universidad, con un mayor sentimiento de afiliación y el desarrollo de habilidades inherentes a la práctica colectiva que no había sido desarrollada en el marco de la virtualidad.

Los relatos aquí expuestos muestran la importancia de la dimensión social en el tránsito por la Universidad. En particular, para los estudiantes del primer año de la carrera, el inicio de sus estudios representa una etapa de cambio que en términos vinculares puede resultar en una de las más importantes reconfiguraciones de sus círculos sociales que transitarán a lo largo de su vida.

El ASPO dado por la pandemia de COVID-19 alteró las dinámicas que clásicamente surgen a partir de la coexistencia en un ambiente físico. En este sentido, si bien las universidades públicas en general, y la UNLP en particular, respondieron con rapidez para sortear las dificultades que implicó la migración de las clases a un entorno virtual y garantizar la continuidad académica a sus estudiantes, no se abordó apropiadamente la dimensión social, que se vio profundamente afectada. Aunque a partir de la derogación del ASPO las casas de estudio retornaron rápidamente a la "normalidad", el estudio de los distintos aspectos que hacen al tránsito de los jóvenes por la Universidad en este marco es de sumo interés para comprender las vivencias y dificultades que tuvieron, y aun enfrentan, las cohortes 2020 y 2021 en el marco de la excepcionalidad que conllevó la virtualidad desarrollada en el contexto de la pandemia.

## CONCLUSIONES FINALES

Quienes ingresan a la Universidad se encuentran con un primer tramo caracterizado por la incertidumbre y el desconocimiento. La entrada a las instituciones de educación superior es una etapa de grandes desafíos donde los estudiantes se insertan en un nivel del sistema educativo para el cual, en la gran mayoría de los casos, la escuela media no los preparó ni conceptual ni metodológicamente. Además, muchos de los estudiantes se ven en la situación de insertarse en entornos sociales nuevos, ya sea porque el ingreso a la Universidad implica un cambio de locación, dado que deben mudarse desde sus pueblos natales tanto en el interior de la República Argentina como del extranjero, así como la desvinculación de instituciones educativas en las cuales han transitado toda su adolescencia, e incluso su niñez.

La implementación de los entornos virtuales en la educación superior como consecuencia del ASPO por COVID-19 representó un cambio de paradigma en el ser y hacer en el aula. En particular, la virtualidad impactó directamente sobre los medios y la forma en la que los estudiantes se vinculan entre sí, quitando espacios comunes y afectando directamente los medios en los cuales dicha interacción ocurre. En ese aspecto, los ingresantes se vieron doblemente desafiados: al enfrentamiento con un entorno social y dinámicas de estudio nuevas se le adiciona el desafío de tener que transitar esta etapa en la “soledad” de su computadora.

Los compañeros son recurrentemente citados como un fuerte apoyo en el ámbito académico (Yazedjian et al., 2007). El apoyo entre pares es un componente que influye múltiples aspectos de la vida de una persona, siendo un factor que reduce el miedo al fracaso en el ámbito universitario (Fass & Tubman, 2002; Sarason & Sarason, 2009). El sentimiento de soledad fue generalizado y primó durante toda la cursada en el contexto de la virtualidad. La falta de vínculos con los pares fue una constante que se evidenció a lo largo de este estudio, así como en otros trabajos previos realizados tanto en el contexto de universidades nacionales de la Argentina como en otros países de Latinoamérica (Melania et al., 2020; Pierella et al., 2022; Rojas et al., 2022; Steinmann, 2020). Dicha falta de vínculos interpersonales con los compañeros de cursada modificó el tránsito por el primer año de la universidad, alterando la

forma en la que los estudiantes se vincularon con la institución y su inclusión en la comunidad universitaria, con un impacto emocional profundo que cambió la forma en la que ellos vivieron y percibieron esta experiencia.

Este trabajo, en línea con lo planteado por Edison Trickett y Rudolph Moos (Moos, 1980; Trickett & Moos, 1973), buscó aproximarse a la problemática suscitada durante el tránsito por el primer año de la Universidad en el contexto del ASPO desde la perspectiva de los estudiantes, permitiendo distinguir diferentes experiencias en este trayecto. Si bien el sentimiento de soledad en el ámbito de las clases fue generalizado durante el ASPO, las vivencias de los estudiantes fueron sumamente heterogéneas. Aunque dicha heterogeneidad en la forma que fue percibido este proceso responde a un conjunto complejo de circunstancias, como el contexto socioeconómico, lugar de residencia, etc., la necesidad de la socializar y el compartir este trayecto con un círculo social dentro del ámbito universitario fue una característica frecuentemente observada. Sin embargo, en algunos casos, las facilidades provistas por la virtualización de la educación superior y la evasión del desarraigo, con la posibilidad de mantener vínculos familiares y sociales en los lugares de origen, primó por sobre la falta de vínculos entre pares.

En contraposición a lo anteriormente planteado, fue posible reconocer un grupo de estudiantes para los cuales la dimensión social fue un factor secundario en el tránsito por la Universidad. Dado las limitaciones que supuso el alcance del trabajo y la falta de voluntad de este conjunto de estudiantes a realizar una entrevista, no fue posible estudiar más profundamente la vivencia de aquellos entrevistados que manifestaron no haber considerado negativa la falta de vínculos entre pares. Sin embargo, el análisis de este grupo de estudiantes en futuros trabajos sería enriquecedor para conocer más sobre la heterogénea población de ingresantes a la Universidad pública, particularmente en el contexto de la masividad.

En sintonía con la unánime sensación de soledad expresada por los estudiantes, fue posible evidenciar una notable inconformidad con el papel de las instituciones en la generación de instrumentos que fomenten la socialización de los estudiantes en el transcurso por su primer año de la Universidad. Los estudiantes que participaron de este trabajo manifestaron no haberse sentido contenidos por la institución, ponderándose las actividades individuales y la

evaluación de los contenidos que los espacios grupales y la construcción colectiva del conocimiento. Este posicionamiento institucional, en conjunto con un grupo que avala la no participación de las cátedras en el desarrollo de vínculos sociales, supone la existencia de una cultura individualista que prima la transmisión unidireccional de conocimientos por sobre el trabajo colaborativo y la construcción social del conocimiento. Una visión centrada en el contenido y el desempeño académico más que en la construcción de saberes y habilidades como actividades complejas, dinámicas y sociales. Actividades que trascienden el ámbito de las aulas y los libros, extendiéndose a los espacios vinculares que se generan y desarrollan dentro del ámbito universitario.

Aunque este trabajo se enfocó en los vínculos entre compañeros de una misma cohorte, con los cuales se comparte la cotidianeidad de la cursada, un sujeto social que surgió como actor fundamental en la afiliación de los estudiantes en el contexto de la pandemia por COVID-19 fueron las agrupaciones estudiantiles. Entre estos es posible destacar a las agrupaciones políticas estudiantiles y los grupos de estudiantes extranjeros residentes en la Argentina. Como se expuso anteriormente, dichos grupos de estudiantes fueron actores claves en la generación de estructuras de contención y la generación de herramientas para que los ingresantes se vincularan tanto entre ellos como con la institución. En este sentido, es necesario repensar el concepto de socialización entre pares durante la pandemia, teniendo en cuenta que el vínculo mediado por las herramientas generadas por las agrupaciones fue un mecanismo de interacción que suplió (aunque sea parcialmente) la no coexistencia en los espacios físicos de la facultad.

El presente trabajo se propuso estudiar el proceso de inserción a la universidad en el contexto ASPO por COVID-19 desde la perspectiva de los estudiantes. Si bien es necesario indagar más profundamente en las experiencias de los ingresantes, los resultados aquí expuestos arrojan luz sobre las vivencias de los estudiantes en este particular contexto y busca generar un espacio para que su voz, sentires y experiencias se vean reflejadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 518–529.
- Austin, A. E. (1996). Institutional and departmental cultures: The relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 1996(90), 57–66. <https://doi.org/10.1002/ir.37019969009>
- Banks, O. (1982). The Sociology of Education. *British Journal of Educational Studies*, 30(1), 18. <https://doi.org/10.2307/3121068>
- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 13, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.caea>
- Bertolino, M. F. (2011). Las condiciones objetivas y subjetivas de los adolescentes y sus trayectorias educativas. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de La Argentina, Neuquén.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Bustamante, C., & Rivero Toranzos, N. (2018). El Ingreso a la Cultura Académica y su Aprendizaje. Implicancias, Consecuencias y Desafíos en la Universidad. II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión,” 319–333.
- Campana, A. H. (2017). Historia de la Facultad de Ciencias Exactas. <https://www.biol.unlp.edu.ar/institucional/historia/>
- Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario : hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.
- Chechele, P., Luro, V., Pintos Andrade, E., Patricia, C., Vanesa Pintos Andrade Esteban, L., Chechele, P., Luro, V., & Pintos Andrade, E. (2016). Afiliarse en la distancia. El ingreso a la educación superior en un entorno virtual de aprendizaje. *Humanidades Digitales: Construcciones Locales En Contextos Globales: Actas Del I Congreso Internacional de La Asociación Argentina de Humanidades Digitales*. <https://www.aacademica.org/aahd.congreso/35>
- Clark, B. R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. In University of California Press (1st ed.).
- Diario 0221. (2019). La UNLP disolvió la Eurhes y sus carreras funcionarán bajo la órbita de Ciencias Médicas. <https://www.0221.com.ar/nota/2019-12-3-17-57-0-la-unlp-disolvio-la-eurhes-y-sus-carreras-funcionaran-bajo-la-orbita-de-ciencias-medicas>

- Dirección General de Planeamiento, DGPlan, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la Republica, U., Dirección General de Planeamiento, & DGPlan. (2020). Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020. 1–17.
- Duarte, S. R., Ramos Duarte, S., Bouzó, A., Santiviago, C., Ramos Duarte, S., Bouzó, A., & Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 8(1), 35–44. <https://doi.org/10.29156/INTER.8.1.5>
- Echeveste, M. E., & Catania, B. (2019). Ingresantes: Un encuentro con otros como estrategia para estar en la universidad. *Cuadernos de Educación*, 17(17), 180–191.
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561–573. <https://doi.org/10.1002/PITS.10050>
- Fournier, V. (1999). The Appeal to 'Professionalism' as a Disciplinary Mechanism. *The Sociological Review*, 47(2), 280–307. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00173>
- Fundación Belou. (n.d.). Historia de la Facultad de Ciencias Médicas. Retrieved April 10, 2023, from <http://pedrobelou.blogspot.com/>
- Garbarini, L., Martinelli, S., & Weber, V. (2020). Las universidades y el compromiso de seguir enseñando | CIN. Comité Ejecutivo de La Red de Educación a Distancia de Argentina. <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-y-el-compromiso-de-seguir-ensenando/>
- George D. Kuh, Ty M. Cruce, Rick Shoup, Jillian Kinzie, & Robert M. Gonyea. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Gray, M. (2017). Professional identity; conflict between professional ideologies. *Women and Birth*, 30, 42. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.08.110>
- Harris, S. G. (1994). Organizational Culture and Individual Sensemaking: A Schema-Based Perspective. *Organization Science*, 5(3), 309–321. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.3.309>
- Hosein, A., & Rao, N. (2017). Pre-professional ideologies and career trajectories of the allied professional undergraduate student. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(2), 252–270. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1314683>
- Huaire Inacio, E. J., Marquina-Luján, R. J., & Horna-Calderón, V. E. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizonte de La Ciencia*, 9(17). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.511>

- Kaplan, C. V., & Leivas Argentina, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. *Revista EDUCA UMCH*, 19, 104–116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.223>
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 801–820.
- Mattanah, J. F., Brooks, L. J., Ayers, J. F., Quimby, J. L., Brand, B. L., & McNary, S. W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93–108. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0116>
- Melania, F., Aguirre, S. A., Assum, S., Soares, M. C. M. C., Torres D Eramo, A., Celeste, M., Amparo, T. D. E., Francia, M., Aguirre, S. A., Assum, M., Soares, M. C. M. C., & Torres D Eramo, A. (2020). Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una ingresante en su rol como estudiante universitaria. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología*, 5, 53–70.
- Mendoza, P. (2008). Socialization to the Academic Culture: a Framework of Inquiry. *Revista de Estudios Sociales*, 78(31), 104–117.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 239–252. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90027-9](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90027-9)
- Morandi, G., Ungaro, A. M., Arce, D. M., & Gallo, M. L. (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, 5(2).
- Mustafa, G. M. M. (2017). Learning with Each Other: Peer Learning as an Academic Culture among Graduate Students in Education. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 944–951. <https://doi.org/10.12691/education-5-9-3>
- Ortega, F. (2011). Ingreso a la universidad. R elación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Ferreyra Ed.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. *Academe*, 78(4), 44. <https://doi.org/10.2307/40250363>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How College Affects Students: A Third Decade of Research.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2022). El impacto de la cultura académica en la formación de pregrado y postgrado: propuesta de un modelo conceptual. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270060>



- Perrenoud, P. (2009). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. *Alternativa Pedagógica*, 13, 141–142.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 65(60), 51–62.
- Pierella, M. P., Borgobello, A., Prados, M. L., & Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista Del IICE*, 51. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10680>
- Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging Cultures? Student Conceptions of “Belonging” and “Isolation” at a Post-1992 University. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
- Reinholz, D. L., & Apkarian, N. (2018). Four frames for systemic change in STEM departments. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0103-x>
- Rojas González, C. A. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *MENDIVE*, 15(4), 507–522.
- Rojas, V., Crivello, G., & Alván, A. (2022). Trayectorias educativas: seguimiento a jóvenes peruanos en pandemia.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113–120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Soares, A. P. C., C, A. P., Leandro, S., Adelina, M., Académico, A., La, Y. A. A., Un, U., Con, E., La, D. E. A. Ñ. O. D. E., Do, U., Soares, A. P. C., Almeida, L. S., Adelina, M., C, A. P., Leandro, S., Adelina, M., Académico, A., La, Y. A. A., Un, U., ... Adelina, M. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de primer año de la universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99–121.
- Steinbicker, J. (2011). *Zur Theorie der Informationsgesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93356-6>
- Steinmann, P. (2020). Educación a distancia: una encuesta revela la opinión de las y los adolescentes. *Diario Perfil*.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La Escuela Secundaria En El Mundo de Hoy., 1–20.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. In Fernanda Benítez Liberali (Ed.), *Las Trayectorias escolares* (1st ed.). Ministerio de Educación de la Nación. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2741886>

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102. <https://doi.org/10.1037/h0034823>
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks California Sage.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., Purswell, K., & Sevin, T. (2007). Adjusting to the First Year of College: A Reflection on the Importance of Parental, Peer, and Institutional Support. *Education, Education Research and Higher Education*, 19(2), 29–46.

# MATERIAL SUPLEMENTARIO

## Encuesta realizada a los estudiantes de FCMed y FCEX

Mi nombre es Martín Toscani, soy docente del Área de Biotecnología y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata. Esta es una encuesta que estoy realizando en el marco del Trabajo Final Integrador para la Especialización en Docencia Universitaria. La misma tiene como objetivo indagar un poco sobre su experiencia como estudiantes de primer año en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dada la pandemia por COVID-19. Les pido que contesten esta breve encuesta sobre su experiencia durante la cursada en este contexto, no les llevará más de 10 minutos.

¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!!

### 1. ¿Qué carrera estas cursando?

- a. Lic. en Bioquímica
- b. Lic. en Biotecnología y Biología Molecular
- c. Lic. en Química
- d. Farmacia
- e. Lic. en Física
- f. Lic. en Matemática
- g. Lic. en Ciencia y Tecnología de Alimentos
- h. Lic. en Física Médica
- i. Lic. en Óptica Ocular y Optometría
- j. Lic. en Química y Tecnología Ambiental
- k. Tec. Universitaria en Alimentos
- l. Tec. Universitaria en Química
- m. Medicina

### 2. ¿Cuándo iniciaste la carrera?<sup>4</sup>

- a. 2021
- b. 2020
- c. 2019 o anteriores

---

<sup>4</sup> solo aquellos que seleccionaron la respuesta 1m.

- 3. ¿Qué edad tenés? (responde solo utilizando números)**
- 4. ¿Con que genero te sentís identificadx?**
- a. Hombre
  - b. Mujer
  - c. No binario
- 5. ¿Dónde residiste durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dado por la pandemia de COVID-19 que se produjo durante los años 2020 y 2021?**
- a. En la ciudad de La Plata o alrededores
  - b. En el interior del país
  - c. Fuera de la Argentina
- 6. Al momento de la flexibilización del ASPO durante el último semestre de 2021, ¿pudiste retornar a la ciudad de La Plata?<sup>5</sup>**
- a. Si, retorne
  - b. Pude haber retornado, pero elegí quedarme en donde residí durante el ASPO
  - c. No, me hubiese gustado retornar pero no estuvo dentro de mis posibilidades
- 7. ¿Con quién viviste durante el ASPO?**
- a. Solx
  - b. Con tu grupo de crianza (familia)
  - c. Con tu pareja y/o hijxs
  - d. Con amigxs
  - e. Otrxs

---

<sup>5</sup> solo aquellos que seleccionaron las respuestas 5b o 5c.

**8. ¿De qué manera te has vinculado con tus compañerxs de cursada? Elegí cinco de estas opciones y ordenalas según la importancia que tuvieron, siendo 1 la más importante y 5 la menos importante**

- a. Durante las clases sincrónicas
- b. A través de espacios dados por las cátedras fuera del horario de cursada (clases de consulta, etc.)
- c. A través de la realización de trabajos en grupo
- d. Mediante espacios generados por el centro de estudiantes u otras organizaciones estudiantiles de la Facultad (grupos de estudio, WhatsApp, etc.)
- e. A través de redes sociales (Facebook, Instagram, otras)
- f. Tenías vínculos previos a la pandemia (los conoces del colegio, el barrio, el club, etc.)

**9. ¿Cuáles fueron las plataformas que más utilizaste para relacionarte con tus compañeros? Elegí tres de estas opciones y ordenalas según la importancia que tuvieron, siendo 1 la más importante y 3 la menos importante**

- a. Entornos educativos (Moodle, Cátedras Virtuales, etc.)
- b. Dispositivos de videoconferencias (Zoom, Meet, etc.)
- c. Redes sociales (Instagram, Facebook, etc.)
- d. Correo electrónico
- e. Llamadas telefónicas o video-llamadas utilizando tu celular
- f. WhatsApp

**10. ¿Con que fin utilizaste las plataformas planteadas en la pregunta anterior? Elegí tres de estas opciones y ordenalas según la importancia que tuvieron, siendo 1 la más importante y 3 la menos importante**

- a. Para coordinar la realización de Trabajos Prácticos u otras actividades relacionadas con las materias que cursaste
- b. Para consultar dudas o hablar sobre temas relacionados con el estudio

- c. Para hablar sobre la Facultad, pero de cosas no directamente relacionadas con las materias que cursabas (información general, chismes, etc.)
- d. Para coordinar reuniones sociales
- e. Para charlar sobre temas varios (no relacionados con la Facultad)

**11. ¿Cuál fue tu modalidad de estudio durante el año 2021? Ordena las opciones según la modalidad que más frecuencia usaste, siendo 1 la más utilizada.**

- a. Estudie solx
- b. Estudie con compañerxs de la carrera
- c. Estudie con compañerxs de otras carreras de la misma Facultad
- d. Estudie con compañerxs de carreras que se dictan en otras Facultades/Universidades

**12. Si estudiaste solx, ¿cómo te sentiste con esta modalidad de estudio?**

- a. Bien, siempre estudié solx.
- b. No me molestó estudiar solx, pero hubiera sido interesante compartir algún espacio de estudio con compañerxs.
- c. No me resultó cómodo, necesitaba intercambiar ideas con mis compañerxs.

**13. Si estudiaste con compañerxs de la carrera ¿con qué frecuencia lo hiciste?**

- a. Siempre
- b. De manera intermitente
- c. (Prácticamente) nunca

**14. ¿Cómo conociste a tus compañerxs de estudio? (Podes elegir más de una opción)**

- a. Cursaban en la misma comisión
- b. Cursaban la misma materia pero en otras comisiones
- c. Los conocí en la Facultad, aunque no cursaban las mismas materias y/o carrera

d. Los conocía de otros ámbitos (colegio, club, barrio, etc.)

**15. ¿En qué consideras que te benefició el haber estudiado con compañerxs?**

- a. Me hizo sentirme acompañadx y contenidx
- b. Ayudo a organizarme el tiempo
- c. Me sirvió como grupo de referencia
- d. Hice amigxs

**16. ¿Consideras que el haber estudiado con compañerxs podría haber colaborado con tu desempeño en las materias que cursaste?**

- a. Si
- b. No
- c. Puede ser

**17. ¿Con quienes compartís tus momentos de ocio? (salidas, mateadas, reuniones, etc.) (elegí la opción con la que más te sientas representadx)**

- a. Con compañerxs de la carrera
- b. Con compañerxs de la Facultad, pero cursan materias diferentes a las que yo curso
- c. Con amigxs que conozco fuera de la Facultad

**18. ¿Consideras que, en el contexto de la virtualidad dada por la pandemia de COVID-19, la Facultad y/o las cátedras generaron espacios para vincularse con tus compañeros?**

- a. Si, bastantes
- b. Algunos, pero me hubiera gustado que se generaran más espacios en común para poder interactuar con mis compañerxs de cursada
- c. No, prácticamente ninguno

**19. ¿Qué estrategias o espacios pensás que la Facultad y/o las cátedras podrían haber generado para facilitarte el vínculo con tus compañerxs de carrera? (escribí un breve párrafo de no más de dos líneas contándome tus ideas al respecto)**

**20. ¿Estarías interesadx en participar de una breve entrevista en la que podamos conversar un poco más sobre tu primer año de Facultad en el contexto de la pandemia? La misma se realizará de forma virtual y anónima.**

**a. Si**

**b. No**

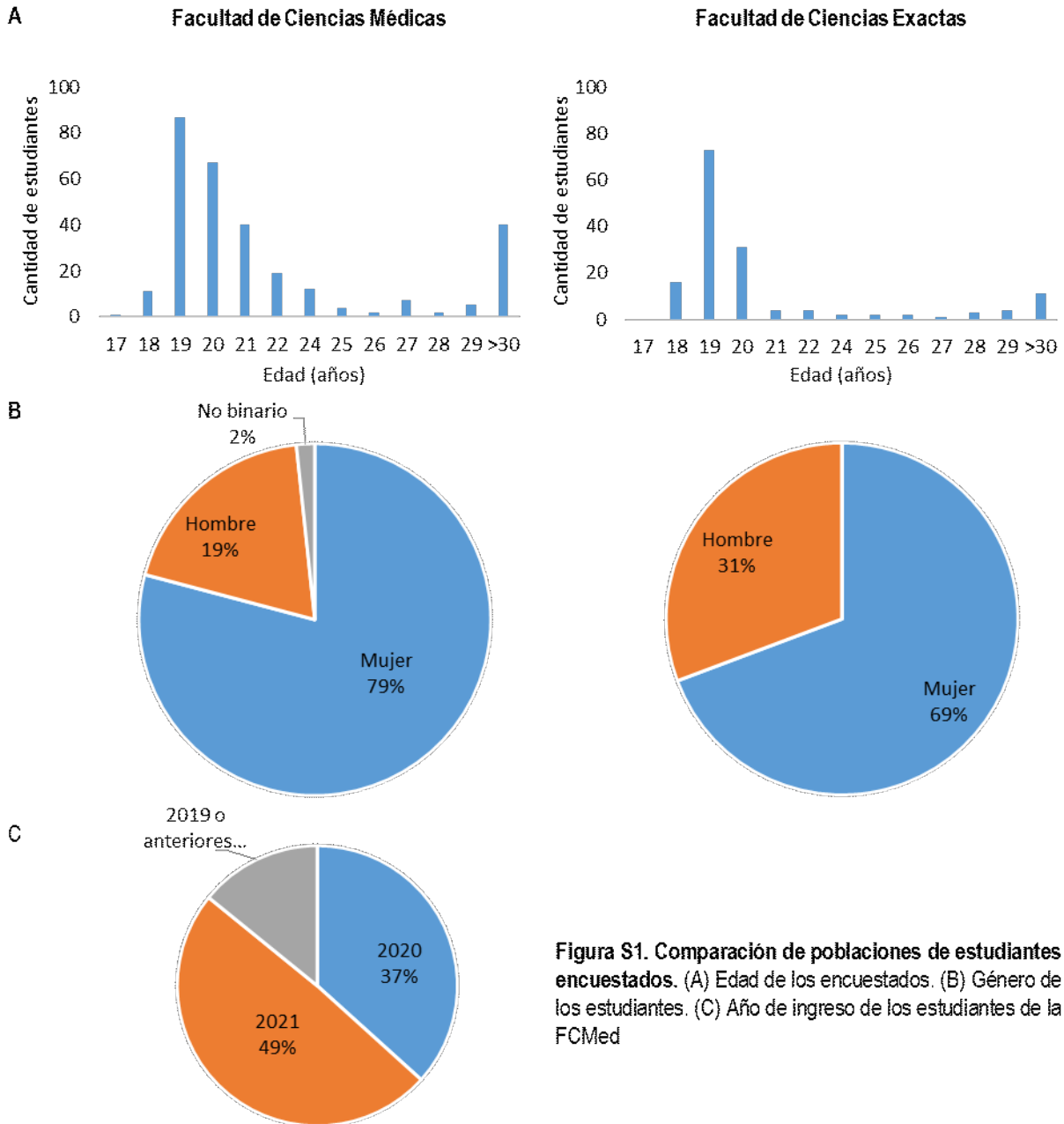
**21. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, por favor dejame un correo electrónico de contacto:**



## **Preguntas realizadas en las entrevistas a estudiantes de FCMed y FCEX**

- 1- ¿Qué cambio en este año de presencialidad respecto a los previos en pandemia?
- 2- ¿Qué extrañas de la cursada con modalidad virtual?
- 3- ¿De qué manera generaste nuevos vínculos entre tus compañeros durante la cursada virtual?
- 4- ¿Hubo espacios formales dados por la institución para esto? Como trabajos en grupo, espacios de consulta grupales, plataformas para trabajo colaborativo...
- 5- ¿Cambio la forma en la que te relacionas con tus compañeros? ¿Como?
- 6- ¿Cómo cambio tu forma de estudiar? ¿En qué medida consideras que fueron positivos o no esos cambios o cuáles de ellos?
- 7- ¿Ha cambiado la forma y con quién compartís tus momentos de ocio?
- 8- ¿Te gustaría comentar algo más que crees podría ser relevante?

## FIGURAS SUPLEMENTARIAS



**Figura S1. Comparación de poblaciones de estudiantes encuestados. (A) Edad de los encuestados. (B) Género de los estudiantes. (C) Año de ingreso de los estudiantes de la FCMed**

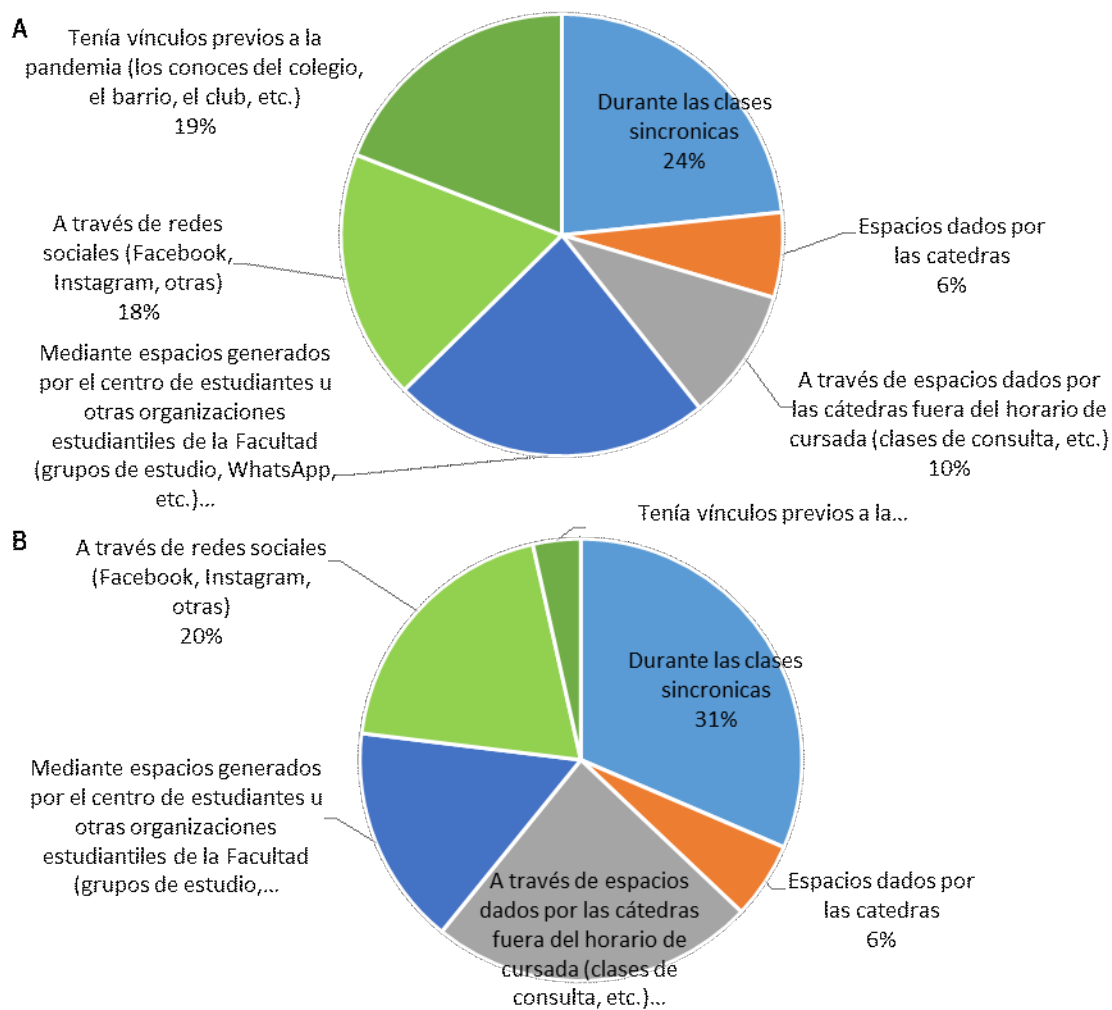


Figura S2. ¿De qué manera te has vinculado con tus compañeros de cursada? (A) Facultad de Ciencias Médicas. (B) Facultad de Ciencias Exactas

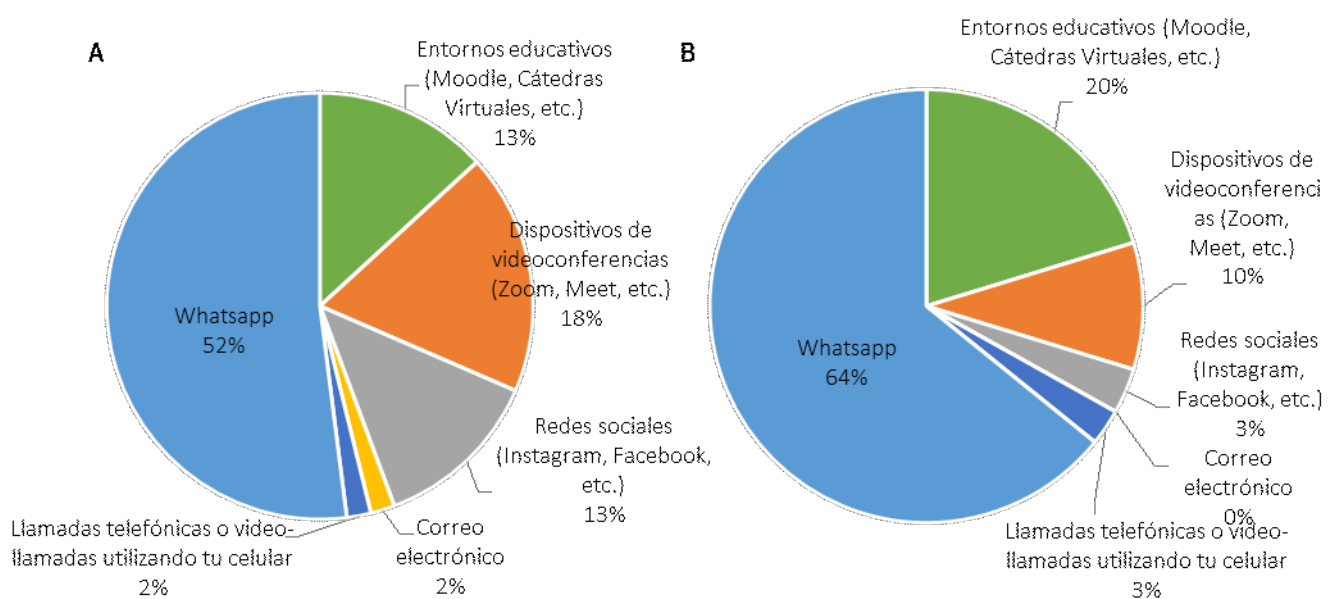
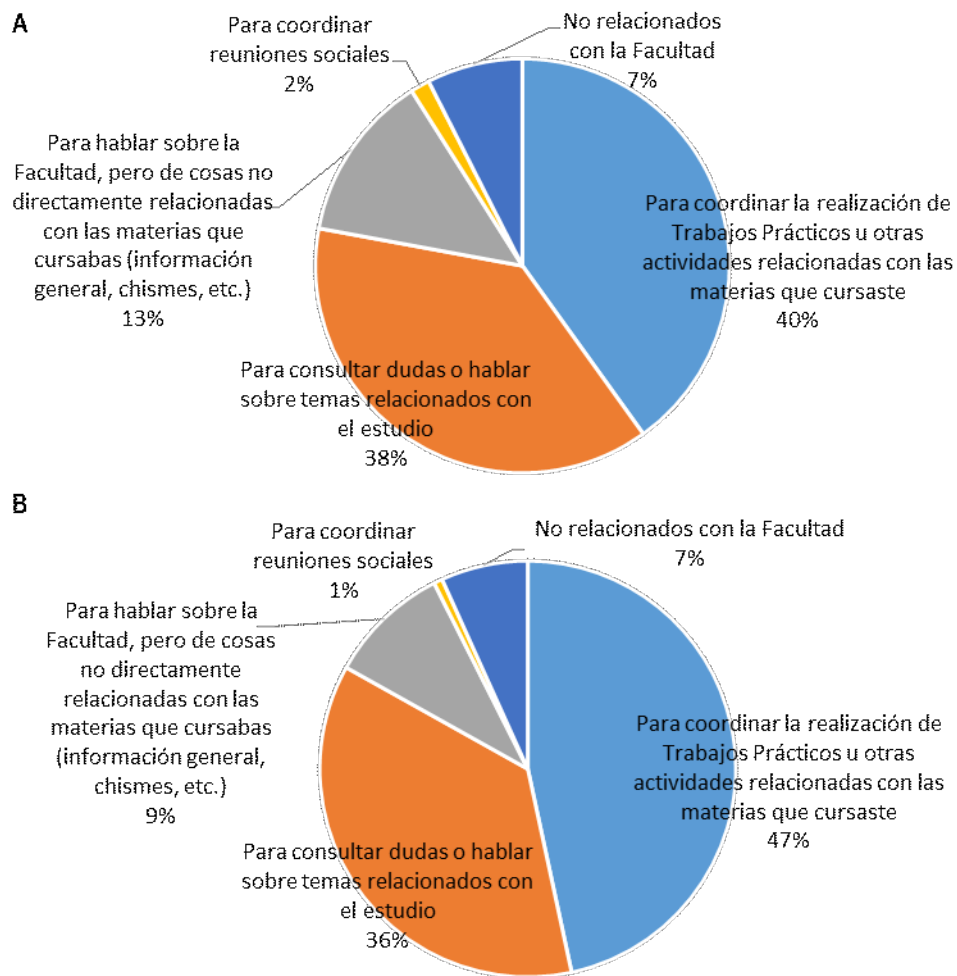
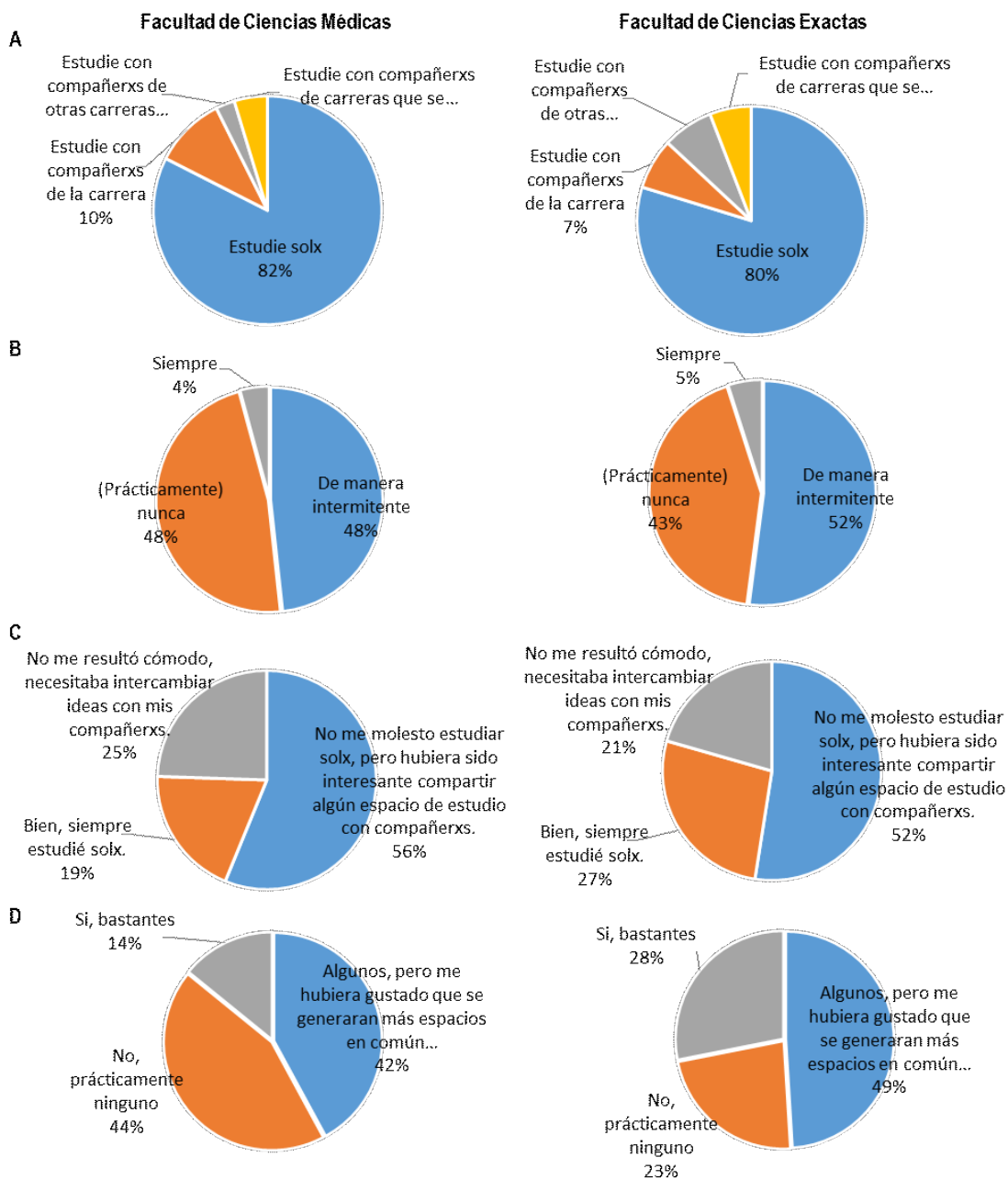


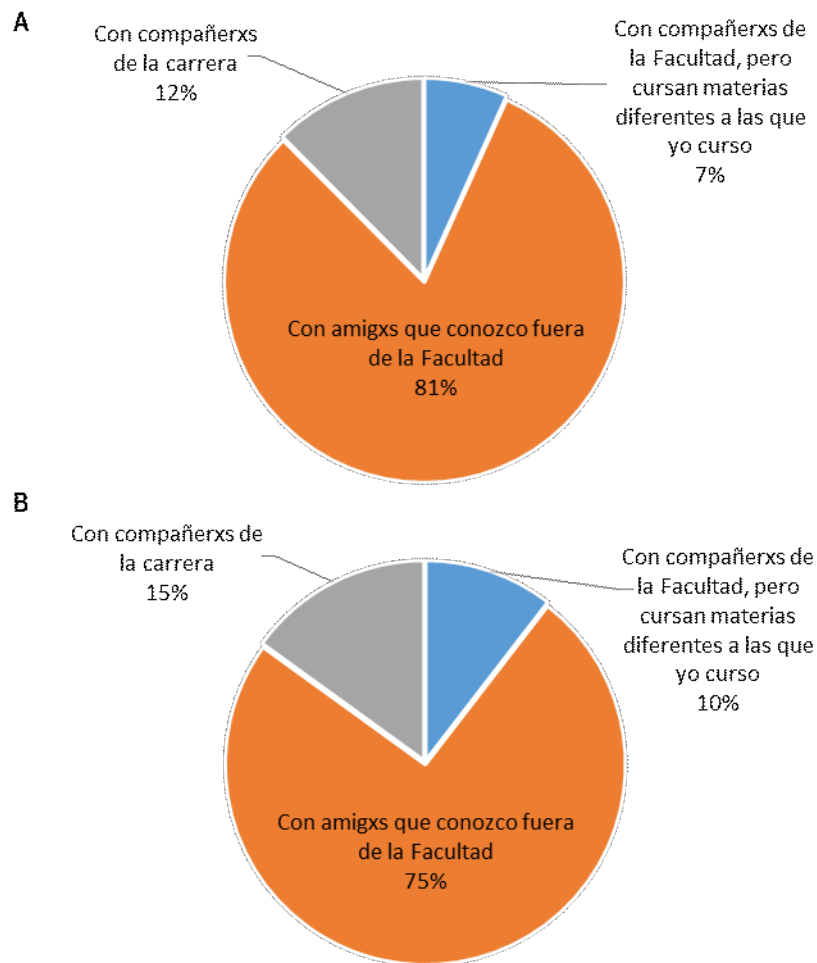
Figura S3. ¿Cuáles fueron las plataformas que más utilizaste para relacionarte con tus compañeros? (A) Facultad de Ciencias Médicas. (B) Facultad de Ciencias Exactas



**Figura S4. ¿Con qué fin utilizaste las plataformas planteadas en la pregunta anterior? (A) Facultad de Ciencias Médicas. (B) Facultad de Ciencias Exactas.**



**Figura S5. Información respecto de las modalidades de estudio durante el ASPO por COVID19.** (A) ¿Cuál fue tu modalidad de estudio durante la cursada en pandemia? (B) Si estudiaste con compañeros de la carrera ¿con qué frecuencia lo hiciste? (C) Si estudiaste solx, ¿cómo te sentiste con esta modalidad de estudio? (D) ¿Consideras que, en el contexto de la virtualidad dada por la pandemia de COVID-19, la Facultad y/o las cátedras generaron espacios para vincularse con tus compañeros?



**Figura S6. Con quienes compartis tus momentos de ocio? (salidas, mateadas, reuniones, etc.)? (A) Facultad de Ciencias Médicas. (B) Facultad de Ciencias Exactas.**