

# Transformaciones, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil en tiempos de virtualización forzosa en una universidad pública argentina

## *Transformations, achievements and obstacles of student accompaniment policies in times of forced virtualization in an Argentine public university*

Por María Luz PRADOS<sup>1</sup>, María Paula PIERELLA<sup>2</sup>, María Isabel POZZO<sup>3</sup>

Prados, M. L., Pierella, M. P. y Pozzo, M. I. Transformaciones, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil en tiempos de virtualización forzosa en una universidad pública argentina. *Revista RAES*, XV(26), pp. 60-73.

### Resumen

En este artículo se presentan los avances de un Proyecto de Investigación radicado en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)- Universidad Nacional de Rosario (UNR)-, cuyo objetivo general es producir conocimiento acerca de las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en facultades de la UNR, Argentina, y las modificaciones que sufrieron durante la pandemia, en relación con los procesos de desigualdad universitaria. A nivel metodológico el proyecto se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos, adoptando a la Universidad Nacional de Rosario como caso instrumental e intrínseco. Así, se implementan técnicas cualitativas, como entrevistas y análisis documental, con triangulación de técnicas cuantitativas, como la encuesta. Entre los principales hallazgos cabe mencionar que con la pandemia los espacios de acompañamiento estudiantil analizados atravesaron procesos de virtualización forzosa que produjeron significativas transformaciones. En cuanto a los logros, los actores destacan la importancia del acompañamiento en un contexto difícil e inédito y el fundamental rol que tuvieron los/as tutores/as para garantizar el derecho a la educación; sin embargo, señalan dificultades de participación estudiantil en los espacios y obstáculos en la construcción del rol tutorial.

**Palabras Clave** Universidad Pública / Políticas de acompañamiento / Pandemia / Inclusión / Desigualdad.

<sup>1</sup> Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina / maluzprados@hotmail.com

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<sup>3</sup> Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

## Abstract

This article presents the progress of a Research Project, based at the Rosario Institute of Educational Sciences (IRICE) - National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) -National University of Rosario (UNR)-, whose general objective is to produce knowledge about the problems of admission and student accompaniment policies in faculties of the National University of Rosario (UNR) and the modifications they suffered during the pandemic in relation to the processes of university inequality. At a methodological level, the project is positioned from the case study perspective, adopting the National University of Rosario, Argentina, as an instrumental and intrinsic case. Thus, qualitative methodological strategies are implemented, such as interviews and documentary analysis, with triangulation of quantitative techniques, such as survey administration. Among the main findings, it is worth mentioning that with the pandemic, the student accompaniment spaces analyzed underwent forced virtualization processes that produced significant transformations. Regarding the achievements, the actors highlighted the importance of accompaniment in a difficult and unprecedented context and the important role that the tutors had to guarantee the right to education; however, they point out difficulties in student participation in the spaces and obstacles in the construction of the tutorial role.

**Key words** Public universities / Student accompaniment policies / Pandemics / Inclusion / Inequality.

## Introducción

Garantizar el derecho a la educación constituye uno de los grandes desafíos de nuestros países latinoamericanos. Aún en pleno siglo XXI el abandono en la escuela secundaria y en la educación superior es elevado y asistimos a momentos donde se conjugan y complementan dos fenómenos aparentemente contradictorios: la masificación escolar y el abandono (Ezcurra, 2013).

Desde finales del siglo XX en Europa comienzan a implementarse una serie de reformas en los sistemas de educación superior cuyas tendencias predominantes fueron la homogeneización y la internacionalización, en un contexto de auge neoliberal. Estas transformaciones generaron cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos que repercutieron en las universidades de todo el mundo. En este contexto, las tutorías ingresaron a las agendas de educación superior como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). Asimismo, desde principios del siglo XXI se observa la multiplicación de una serie de políticas, programas y propuestas abocadas al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para el primer año (Pierella, 2018). A esto se suma que en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) firmó una Declaración que consagró a la educación superior como un “bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES, 2009, p. 91), sentando un precedente importante en la región.

A su vez, cabe destacar que este panorama adoptó una mayor complejidad a la luz de las grandes transformaciones que produjo la pandemia, originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19. Si bien la pandemia parece haber quedado atrás, sus efectos dan cuenta de la profundización de las desigualdades educativas, laborales, sociales y económicas previamente existentes en países de América Latina (Fernández Lamarra et al., 2022). Por su parte, Fernández Lamarra et al. (2022) sostienen que el escenario que se plantea para los países del continente se ha agravado por la necesidad de conciliar políticas de reactivación económica y las dirigidas a controlar la inflación, en un escenario internacional complejo derivado de la guerra entre la Federación de Rusia y Ucrania. Asimismo, detalla que, a pesar de la gran cantidad de estudios e investigaciones producidas en este período, no tenemos un escenario claro de las consecuencias de la pandemia en nuestra sociedad. Es por ello que este estudio tiene como objetivo general producir conocimiento acerca de las transformaciones que se produjeron en las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el contexto de la pandemia y la virtualización forzosa, así como los logros y obstáculos hallados.

## Antecedentes y fundamentación teórica

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

Por tanto, es a partir de este desplazamiento que se consolidan una serie de líneas de investigación que abrevan en la problemática del ingreso a la universidad y que analizan, entre otras cuestiones: las políticas de acompañamiento estudiantil; la incidencia de factores condicionantes de las trayectorias -personales, vocacionales, institucionales, académicos y pedagógicos- y el tránsito de los/as estudiantes por la universidad.

En lo particular de las políticas de acompañamiento estudiantil, el ingreso de las tutorías a las agendas de la educación superior se debió a procesos de convergencia político-económicos que se produjeron en Europa a fines

del siglo XX y que se direccionaron a partir del proceso de Bolonia de 1999 en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso incidió en la producción de reformas comunes en los sistemas educativos de los distintos países y en las universidades europeas donde los cambios afectaron aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos. De este modo, comenzó a observarse la emergencia de políticas destinadas a favorecer el ingreso, la retención y la graduación, así como la implementación de acciones para disminuir el abandono, siendo las tutorías el principal dispositivo para atender tales problemáticas (Capelari, 2017).

En América Latina y el Caribe, los procesos de convergencia político-económicos impulsados por el neoliberalismo tuvieron efectos en las universidades; así, adoptaron varias de las transformaciones estructurales, curriculares y pedagógicas que tenían lugar en Europa. De este modo, las tutorías emergieron en este contexto como una respuesta institucional a problemáticas que instaló la masividad, como consecuencia de la expansión de la educación superior en los últimos 15 años. Asimismo, el acceso a la educación superior comenzó a figurar en discursos académicos y políticos, en declaraciones e informes. Particularmente, en la región se registraron avances en términos de considerar un reto del siglo XXI el acceso, la permanencia y el egreso del mayor número posible de estudiantes (Capelari, 2017).

Como parte de este proceso, también puede observarse una multiplicación de los estudios focalizados en las políticas de acompañamiento, como las tutorías y los dispositivos centrados en el acceso y la permanencia. En Argentina, se observa una prolífica producción acerca de las políticas de tutorías en las universidades nacionales y el rol de los/as tutores/as, siendo más numerosos aquellos estudios que analizan experiencias localizadas en carreras o facultades que atravesaron estos procesos. Entre éstos cabe destacar las investigaciones de Alcoba et al. (2015), Fascendini et al. (2019) y Nardoni y Smitt (2015), de donde se desprende que las tutorías se multiplicaron a partir del siglo XXI con los procesos acreditación de carreras realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en todas las universidades nacionales como recomendaciones frente a problemáticas como el abandono y el rezago estudiantil. También, señalan que, a diferencia de lo sucedido en Europa, se ha instalado principalmente la figura del tutor par, desempeñado por estudiantes avanzados/as, respecto del docente tutor/a y que se observa una progresiva institucionalización de su rol al interior de las instituciones. A su vez, señalan que las formas de implementación varían según las instituciones (Capelari, 2017, 2019). Algunas de ellas privilegian la formación de los/as tutores/as en la práctica, esto es como formación “en acción”, a la vez que utilizan la investigación y la reflexión como dispositivo de enriquecimiento de la práctica. Si bien en su gran mayoría los estudios destacan los aportes positivos que realizan las tutorías, resaltan que la evaluación tradicional presenta limitaciones en cuanto al análisis de sus impactos, llegando a proponer la autoevaluación como instrumento privilegiado (Alcoba et al., 2015; Nardoni y Smitt, 2015).

Otra interesante línea de análisis es la construida desde las universidades del conurbano bonaerense, Argentina, centrados en las propias experiencias y la implementación de políticas de acompañamiento estudiantil. Entre los estudios que abrevan en esta línea destacamos los de Arias et al. (2015), Cambours de Donini y Gorostiaga (2019) y Gorostiaga et al. (2017). Éstos ponderan la especificidad territorial y poblacional que poseen dichas instituciones y señalan que, por dicha particularidad, en estas experiencias pueden observarse algunas tensiones que cruzan a los actores institucionales respecto de las políticas de retención: “acompañamiento” versus “sobrepotección estudiantil”, “compromiso respecto de la misión de inclusión” frente a “desentendimiento respecto de esa función”; “calidad con inclusión” versus “calidad en desmedro de la inclusión de estudiantes con diferentes capitales culturales”, entre otras (Arias et al., 2015; Gorostiaga et al., 2017). A su vez, se destaca que si bien se ha avanzado en la institucionalización de cursos de ingreso, la instrumentación de acciones de apoyo a los/as estudiantes de los primeros años y, en algunos casos, la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza, las políticas de acompañamiento son periféricas al currículum y se centran en los/as estudiantes y no en la institución (Arias et al., 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Ezcurra, 2013; Gorostiaga et al., 2017, entre otros/as).

En síntesis, cabe mencionar que los estudios reseñados coinciden en que, más allá de la diversidad institucional y de dispositivos implementados, se observan importantes avances en la institucionalización de las políticas de acompañamiento estudiantil. Sin embargo, un obstáculo destacado es su carácter periférico respecto del

currículo. Esta condición, al centrarse en los/as estudiantes sin focalizar en la enseñanza, las prácticas docentes o las pautas institucionales, impediría que se motoricen transformaciones de mayor profundidad.

Respecto de la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina, encontramos investigaciones focalizadas en las transformaciones producidas en la enseñanza y en los cambios en la Educación a Distancia; las funciones universitarias, y en la perspectiva del estudiantado y la docencia. Estos estudios comenzaron a hablar de “enseñanza remota de emergencia” (Dussel et al., 2020; Hodges, et al., 2020) y de “virtualización” para dar cuenta de un proceso diferente a la educación a distancia (Cannellotto, 2020). De este modo, la virtualización forzosa permitió la continuidad pedagógica, aunque enfrentó numerosas dificultades y generó nuevas problemáticas: sobrecarga docente generada por la responsabilidad de sostener procesos pedagógicos de manera virtual, muchas veces sin condiciones óptimas de conectividad o recursos, y con recargas por las tareas de cuidado; falta de experiencia y escasa formación docente en la utilización de plataformas tecnológicas (Niño Carrasco et al., 2021), entre otras. Un problema central, que se evidenció durante la pandemia, es lo que varios/as autores/as identifican como “brecha digital” (Portillo Peñuelas et al. 2020; Magnani, 2020) en términos de la infraestructura tecnológica y el incipiente desarrollo de habilidades y competencias digitales necesarias para un uso efectivo de tales recursos, propios de los entornos virtuales.

Finalmente, cabe mencionar una serie de estudios realizados en la UNR que dan cuenta de las problemáticas que emergen en la etapa de ingreso durante la pandemia temprana: Brun et al. (2022), Pierella y Borgobello (2021), Pierella et al. (2022) y Prados et al. (2022). Estos estudios refieren que la virtualización forzosa ha producido grandes transformaciones en la experiencia estudiantil (Carli, 2012) y que a las dificultades propias del momento de ingreso, se sumaron nuevas. Entre estas últimas, cabe mencionar a las formas de vincularse, de organizar los tiempos de estudio y trabajo, de continuidad entre lo público y lo privado, entre otras, y que trajeron nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual. A su vez, de modo similar a lo hallado en otros estudios (Escamilla et al., 2020; Núñez y Fuentes, 2022), determinan que la situación emocional de la mayor parte del estudiantado no fue muy buena. En ella incidieron elementos como el encierro, la situación en el hogar, la desconexión o falta de contacto con el grupo de pares y docentes, la ruptura de la rutina y las transformaciones en el proceso educativo, entre otras (Prados et al., 2022).

## Diseño y metodología

A nivel metodológico este proyecto se posiciona como un estudio de casos adoptando a la Universidad Nacional de Rosario como caso instrumental e intrínseco (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1998). Esto se debe a que, ahondando en las características que asumen tales fenómenos en la UNR, se busca alcanzar una mayor comprensión acerca de la problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en las universidades públicas de Argentina.

La UNR constituye un caso relevante debido a que está emplazada en uno de los principales centros urbanos del país, ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Argentina), y que posee un alto volumen de población estudiantil. Rosario es el tercer centro urbano con mayor población del país, luego de Buenos Aires y Córdoba, y la población estudiantil de la UNR proviene de localidades de la región Centro del país, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba, e incluso del norte de la provincia de Buenos Aires. La UNR fue fundada en 1968, en Rosario, como desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe) y es una de las universidades más grandes del país, con más de 86.000 estudiantes y cerca de 20.000 ingresantes anuales (Dirección General de Estadística Universitaria, 2022). Alberga 12 facultades y cinco institutos de enseñanza media.

Se adopta una estrategia metodológica cualitativa, valiéndose del análisis de documentos y las entrevistas semi-estructuradas, con triangulación de técnicas cuantitativas como la encuesta. La finalidad de la investigación es descriptiva y adquiere una dimensión temporal longitudinal ya que la recolección se lleva a cabo en un lapso

prolongado de tiempo (Yuni y Urbano, 2006). Específicamente, se relevaron documentos acerca de las políticas de acompañamiento en la UNR y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 14 referentes institucionales y a 13 tutores/as de los espacios bajo estudio en el periodo comprendido entre 2019 y 2021. Asimismo, se diseñó un cuestionario implementado de manera virtual (Pozzo et al., 2019) destinado a tutores/as de la UNR, que constó de 14 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas acerca de las tareas realizadas durante la pandemia. Para la distribución del instrumento se contó con la colaboración de referentes de los espacios de acompañamiento. De esa manera se obtuvo un total de 17 respuestas válidas de tutores/as de la UNR, lo cual constituye una muestra por conveniencia, sin pretensiones de representatividad estadística. Este criterio adoptado se fundó en la complejidad del contexto de la pandemia temprana en el que se aplicó la encuesta -agosto de 2020-, el cual supuso dificultades para contactar y lograr la respuesta de los actores institucionales. También, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tutores/as de tres Facultades de la UNR. Por último, cabe aclarar que se conserva la denominación original de las fuentes, si bien por razones de espacio solo se mencionan algunas.

A los efectos de cumplimentar con el objetivo general que orientó el presente estudio, nos focalizamos en las políticas de acompañamiento estudiantil que lleva adelante la UNR, a través de la Dirección de Orientación Estudiantil, y las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), Humanidades y Artes (FHyA) y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF). La elección de las facultades bajo estudio se realizó adoptando como criterio el agrupamiento de las carreras en áreas que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación: Área de Ciencias Aplicadas, Área de las Ciencias Básicas, Área de Ciencias Humanas, Área Salud y Área de las Ciencias Sociales. Con el objetivo de alcanzar la totalidad de las áreas, se seleccionaron las facultades FCEIA, que agrupa carreras del área de Ciencias Básicas y Aplicadas; FHyA, que contiene carreras del área de Ciencias Humanas y Sociales; y FCByF, que cuenta con carreras del área Salud. En cuanto a la magnitud poblacional, la FHyA puede ser catalogada como grande, con alrededor de 10.000 estudiantes y más de 2.000 ingresantes; la FCEIA puede ser definida como mediana, con un total de casi 6.000 estudiantes y más de 1000 ingresantes; y la FCByF puede ser considerada pequeña, con un total de casi 4.000 estudiantes y 800 ingresantes (Dirección General de Estadística Universitaria, 2022).

## Resultados y Discusión

### Génesis e implementación de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR en la pre pandemia

En Argentina, como mencionamos anteriormente, las tutorías encuentran su génesis en los procesos de acreditación de carreras que realiza la CONEAU a principios del siglo XXI (Capelari, 2017). Esta autora argumenta que las políticas de tutoría no surgieron como una definición explícita desde el ámbito nacional, sino de modo implícito al ser incluidas como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras. A estos direccionamientos se suma el más reciente llamado a la creación de un “Sistema Nacional de Tutorías” en las universidades públicas realizado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2011. Mediante el Acuerdo Plenario N° 794 el CIN instó a que las Universidades Nacionales creasen sistemas de tutoría en tanto son “una de las formas más exitosas para disminuir la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios” (CIN, 2011, p. 182-183). Estos procesos dieron lugar a la creación y multiplicación de políticas de acompañamiento en las universidades, donde la asincronía en la génesis e implementación, y con posibles efectos de fragmentación en su aplicabilidad, fueron sus principales características. Así, se privilegió su contribución a la solución de problemas identificados, por sobre una uniformización de las políticas implementadas (Capelari, 2017). En la UNR puede observarse la misma tendencia a la creación de espacios de tutorías con posterioridad a la acreditación de las carreras por CONEAU y un proceso de implementación sin una planificación centralizada. Estos intentos de mayor coordinación emergieron con posterioridad.

Así, hallamos que de las Facultades seleccionadas, la FCEIA creó en 2006 el “Área de Tutoría”, mientras que FCByF desarrolló un programa de “Tutores Pares” en 2009, si bien contaba con otro espacio de acompañamiento como

es el “Servicio Pedagógico Universitario” que remonta sus orígenes a los años ‘60. A su vez, como parte de esta expansión de las políticas de tutorías, y en concordancia con las disposiciones del CIN (Acuerdo Plenario N° 794/2011), en 2012 la UNR sancionó la Ordenanza N° 679 (C.S) a través de la cual se creó el “Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario” con el propósito de aumentar la retención, disminuir el tiempo de duración de las carreras de grado, facilitar la incorporación a la vida universitaria y asegurar la culminación de los estudios (Ordenanza N° 679, 2012, p. 3), entre otros. El Sistema fue pensado como una coordinación de los espacios existentes en cada una de las Facultades y, si bien no hay indicios de una aplicación certera, puede verse una clara referencia a las orientaciones que impulsa el CIN de expandir estos espacios, así como una alusión clara a las tutorías como respuesta institucional a los problemas de abandono y rezago. En ese mismo año, la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR, creó el Programa de “Tutorías Pares” que fue extendiéndose, progresivamente, en las distintas unidades académicas. La FHyA se incorporó al Programa en 2016, un año después la FCByF y al año siguiente FCEIA, conservando el espacio creado en 2006. Por su parte, la FHyA implementó en el año 2012 el “Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica” a instancias de la Secretaría Académica de la Facultad y, luego, de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la misma unidad académica, y en 2019 creó un “Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria” (CIVU). Finalmente, la FCByF creó en 2014 el “Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes” (PPIAR) para todas las carreras de la Facultad, y los Programas de Tutorías de Egreso y de Tutorías Externas, exclusivos para la carrera de Licenciatura en Biotecnología.

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

Finalmente, cabe señalar, que en un estudio reciente (Prados et al. 2023) se mencionan algunos rasgos distintivos de estos espacios, así como algunos logros y obstáculos hallados por referentes y tutores/as que se desempeñan en los mismos. Así, señalamos que un aspecto similar entre todos los espacios analizados es su carácter de “complementariedad” al cursado; esto es, aparecen como espacios “extra”, desvinculados de las asignaturas de los Planes de Estudio de las carreras. Estos espacios son optativos para aquellos/as estudiantes que tengan interés en cursarlos o encuentren dificultades, o que sean derivados/as por sus docentes. A partir de allí podemos afirmar, coincidentemente con lo hallado en estudios sobre otras experiencias (Arias et al., 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Gorostiaga et al., 2017), que son espacios que se ubican en los márgenes del currículo y con escasa vinculación.

Por otro lado, del trabajo de campo realizado hasta la irrupción de la pandemia, se desprende que los/as tutores/as y referentes institucionales de los espacios de acompañamiento valoraban positivamente el trabajo realizado y consideraban que constituía un gran aporte para paliar varias de las problemáticas del ingreso a la Universidad. Asimismo, identificaban que entre los principales logros se hallaban el generar un vínculo, una referencia de un/a par o una figura institucional a quien recurrir, que acompañe. Entre las dificultades destacaban la escasa y fluctuante participación estudiantil. En los espacios que adoptaban una modalidad de trabajo grupal, destacaban que la continuidad en la participación era muy difícil de lograr; mientras que, en los espacios de trabajo individualizado, señalaban que acercar estudiantes era lo más complicado y lo ligaban a problemas en la difusión de los mismos (Prados et al., 2023).

## Políticas de acompañamiento estudiantil en pandemia en la UNR

De modo similar a lo sucedido con las demás actividades de la UNR, con la pandemia los espacios de acompañamiento estudiantil atravesaron procesos de virtualización forzosa. En muchos casos se trató de hacer virtual lo presencial, continuando con las actividades que ya se realizaban bajo esta modalidad, como el acompañamiento mediante WhatsApp y, en otros, de generar nuevos espacios.

En cuanto a las Facultades bajo estudio, encontramos que FCEIA y FCByF, al momento de declararse el ASPO en marzo de 2020, estaban comenzando el cursado presencial y habían realizado actividades de acompañamiento del ingreso como los Cursillos de Ingreso; por lo que había un contacto establecido entre estudiantes y tutores/as, que en muchos casos continuó por vías virtuales. En HyA, la misma semana en que se declaró el ASPO se estaba comenzando con el CIVU, por lo que este debió ser suspendido.

Por otro lado, hacia finales de dicho año desde la UNR se organizaron actividades destinadas a acompañar el ingreso previendo que continuaría la virtualidad. Así, la usual “Expo Carrera”, actividad de difusión de las carreras dictadas en la UNR, se realizó en formato virtual por medio de las plataformas *Meet* y *Youtube*, donde se transmitieron charlas en las que se orientó acerca de las carreras que se dictan en cada una de las Facultades e Institutos de la Universidad. Asimismo, se organizaron los “Stands Virtuales” que consistieron en espacios de chat por Facultades donde los/as estudiantes podían consultar acerca de los requisitos y fechas de inscripción, solicitar información sobre cursillos de ingreso, las modalidades de cursado, el programa de tutorías y los folletos de los Planes de Estudio en formato digital, entre otros. Finalmente, se puso a disposición un espacio de Orientación Vocacional, atendido por profesionales de la Dirección de Orientación Estudiantil, quienes respondieron consultas y realizaron tests *online*. Otra de las acciones implementadas para acompañar el ingreso 2021 fue la creación de los programas “Codo a Codo” y el “Curso Pre Universitario”, según se explica a continuación.

El Programa “Codo a Codo” consistió en un acompañamiento directo a ingresantes a la UNR en el año académico 2021, durante el proceso de pre-inscripción, inscripción definitiva e inicio del cursado de la carrera. Esta iniciativa se organizó sobre la estructura del Programa de “Tutorías Pares” de la UNR y continuó con la misma modalidad de acompañamiento con tutores/as pares pertenecientes a los años superiores, quienes contaron con una capacitación y seguimiento por parte de un Equipo de Apoyo Profesional de Psicólogos dependiente de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE). La modalidad de trabajo continuó siendo la de dar respuestas a las consultas de estudiantes que llegaban a las redes del Programa, principalmente mediante WhatsApp e Instagram, si bien se incorporó el uso de un espacio virtual llamado “Patio Virtual”. Este es un servidor disponible en la plataforma *Discord* diseñado por la cátedra “Seminario de Integración y Producción” de la Carrera de Comunicación Social (Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales). *Discord* es una de las plataformas de comunicación digitales más utilizadas por los/as jóvenes actualmente y se pensó su utilización como modo de acercamiento a las nuevas generaciones. La misma permite la interacción a través de canales de texto, voz, imágenes, *gifs*, *emojis* y *bots*, y el objetivo del “Patio Virtual” era traer a la virtualidad la esencia de la vida universitaria y transmitirla a quienes se sumergen en su experiencia por primera vez. Cada Facultad contó con su Patio Virtual y los/as tutores/as del Programa eran quienes generaban actividades y respondían consultas en ese espacio.

A su vez, cabe destacar el significativo aumento en la cantidad de tutores/as designados/as para la tarea. Así, se pasó de unos/as 70 tutores/as en toda la UNR en 2020 a 320 a comienzos de 2021 (comunicación personal 10, 2021). Con este significativo aumento de tutores/as, se buscaba generar una mayor red de acompañamiento en el difícil contexto de la pandemia.

Por último, el programa “Curso Pre Universitario” consiste en un curso de ingreso común a todas las carreras, realizado bajo la modalidad virtual a través de la plataforma digital de la UNR “Comunidades”. El mismo tiene carácter voluntario y está pensado como un complemento de los cursos de ingreso que realiza cada una de las Facultades. El curso consta de tres módulos: “Lectura y escritura académico-científica en la Universidad”, “Lógica

para pensar” y “Vida Universitaria”, que se dictan en dos momentos: entre noviembre y diciembre de fin del año, y en febrero, es decir, al comienzo del año lectivo.

### **Implementación, logros y obstáculos de las políticas de acompañamiento estudiantil desde la perspectiva de los actores institucionales**

Como comentamos anteriormente, el Programa “Codo a Codo” aparece como una continuidad del Programa “Tutorías Pares” desarrollado por la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE). Una referente del espacio refiere a este proceso como de *“ampliación”*, ya que supuso un aumento en la cantidad de tutores/as que se desempeñaron, y afirma que se vio *“enriquecido”* por la incorporación del “Curso Pre Universitario” a las políticas de ingreso y acompañamiento (observación 14, 2020). Asimismo, plantea que la novedad es que el acompañamiento se realiza desde la virtualidad y refiere a que en 2020 se recibieron 400 consultas por distintos medios. En relación a tal ampliación, otra referente menciona que con la pandemia se buscó *“que cada estudiante tenga su tutor”*, y que si bien, como ella misma expresa, esto es *“materialmente imposible”*, se apuntó a *“achicar la cantidad de estudiantes, de ingresantes que cada tutor tiene a su cargo, para que el acompañamiento sea mucho más personalizado”* (entrevista 10, 2021).

Por su parte, los/as tutores/as comentan que durante la pandemia el acompañamiento se virtualizó, es decir, se realizó por *Whatsapp*, redes sociales como Instagram y Facebook o el “Patio Virtual”. Respecto de este espacio, destacan que desde la coordinación del mismo se les realizaban propuestas para generar mayor participación de los/as estudiantes. Una de estas propuestas consistió en organizar guardias entre los/as tutores/as para que siempre hubiese referentes conectados/as para responder inquietudes o interactuar con el estudiantado. También hubo propuestas surgidas desde los/as tutores/as como hacer mateadas virtuales o talleres sobre Normas APA y, en algunos casos, se realizaron encuentros sincrónicos por *Meet* con estudiantes. Respecto de las tareas realizadas, los/as tutores/as detallan: recibir, responder y, de ser necesario, derivar consultas de los/as ingresantes; participar de y/o planificar conversatorios sobre temas relevantes para los/as noveles estudiantes; participar de charlas sobre orientación vocacional para escuelas secundarias, y organizar actividades, entre otras.

Al respecto de las consultas de los/as ingresantes, la encuesta realizada a tutores/as arroja que existían consultas sobre incumbencias y Planes de Estudio (82,4%, n=14); sobre cuestiones administrativas (76,5%, n=13), como requisitos de inscripción, regularización o aprobación de materias; y problemas relacionados con el cursado (58,8%, n=10). Asimismo, afirman que durante el primer momento de la pandemia, la mayor parte del acompañamiento radicaba en asistir a los/as estudiantes para encontrar links de las clases, la información del cursado o el ingreso a las plataformas.

En cuanto al Curso “Pre Universitario”, una de sus referentes plantea que busca generar *“un piso mínimo común a todos y todas las ingresantes a la universidad en ciertas áreas y en ciertos aspectos que son realmente sustantivos para lograr vencer esa brecha entre la escuela media y la universidad”* (entrevista 10, 2021). También, aclara que se ha articulado intensamente con las unidades académicas y los espacios ya creados. De este modo, se buscó atender a la particularidad de las áreas disciplinares con la generalidad que hace, por ejemplo, *“el concebir a la lectura y la escritura académica como un problema que es común a toda la universidad”* (entrevista 10, 2021).

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones y logros, si bien la implementación de estas políticas es reciente, por lo que realizar balances aparece como apresurado, los/as actores/as institucionales refieren a potencialidades y obstáculos, por lo que toma trascendencia su análisis. En cuanto a los logros, una referente plantea que si bien aún no es posible evaluar la incidencia, se pueden destacar las tareas realizadas en el marco de un contexto excepcionalmente complejo: un ciclo donde la universidad organizó la cursada virtual, a través de la creación y mejoras de plataformas y capacitación a docente; y las políticas de bienestar (salud, comedores, becas, orientación pedagógica) que permitieron acompañar y contener a los claustros para el desarrollo de las actividades (entrevista

11, 2020). En cuanto a los/as tutores/as, una de ellas señala que un logro es “*ver que permanecen*” (entrevista T9, 2021). Asimismo, expresa los logros en términos de experiencia personal positiva: “*fue una linda experiencia como estudiante, (...) a mí me sumó por tener una participación académica de la facultad*” y que fue interesante ver cómo se iba dando la dinámica grupal entre tutores/as (entrevista T9, 2021). Otra de las tutoras señala que se lograron los objetivos porque se pudo cumplir con la tarea asignada, a la vez que aprendieron a utilizar diversas plataformas digitales y recursos en línea para estar cerca de los/as ingresantes y que lograron constituirse en referentes cuando lo necesitaban (entrevista T10, 2021).

En cuanto a los obstáculos, en términos generales los/as tutores/as refieren a problemas:

- de organización: baches entre las designaciones y en donde se generan períodos de vacancia a fin de año,
- de articulación con docentes y otras dependencias: esto repercute en dificultades para resolver problemas del estudiantado,
- de coordinación entre los/as tutores/as: si bien se resalta buen trabajo en equipo en general, muchos/as mencionan que no sabían si todos/as los tutores/as realizaban sus tareas efectivamente,
- de concreción y participación en las actividades: se menciona que varias actividades pensadas no se concretaban por diferentes cuestiones y que, en general, hubo una baja participación en las mismas, lo cual se atribuye a dificultades en la difusión.

Otra de las dificultades mencionadas por los/as tutores/as refieren a déficits en el acompañamiento recibido por los/as coordinadores/as, falta de claridad en la tarea a realizar y en la formación recibida. En general refieren a que no tenían claridad sobre la tarea que debían realizar, donde muchas veces había una preponderancia en brindar información a los/as ingresantes por sobre otras tareas de acompañamiento; que no tenían la formación suficiente, y que, en algunos casos, no se sentían acompañados/as por sus referentes. Estas percepciones parecen contrastar con los resultados recogidos en la encuesta realizada a tutores/as, ya que en su gran mayoría de los/as encuestados/as señalan que se sintieron acompañados/as por sus referentes institucionales (94%, n=16), si bien por momentos se sentían agobiados/as por la situación general.

Particularmente, respecto de la experiencia del Patio Virtual, destacan lo novedosa e interesante de la propuesta generada, pero señalan que se registraron dificultades para su uso por parte de tutores/as e ingresantes. También, mencionan que se generaban diferencias de criterios en cuanto a las prioridades de los tutores/as, si debían priorizar la creación de propuestas en el “Patio Virtual” o responder las preguntas que se formulaban vía redes sociales. Por último, una de las tutoras afirma que si bien los programas de tutorías o de alfabetización académica contribuyen a que los/as estudiantes “*puedan construir autónomamente su trayecto universitario*”, existen problemas de organización y difusión que hace que muchos/as estudiantes no los conozcan o no puedan aprovecharlos (entrevista T10, 2021). Aquí, cabe destacar que, aunque el contexto es diferente, se reiteran las mismas limitaciones halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil y los problemas de organización y difusión (Prados et al., 2023). Incluso se señala, de modo similar a lo hallado en la pre-pandemia, que se observa una mayor participación estudiantil al comienzo del año y una declinación progresiva a medida que avanza el año académico.

## Conclusiones

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supuso que la UNR, así como el resto de las universidades, afronte un proceso de virtualización forzosa en un escenario signado por la incertidumbre y el temor ante el carácter inédito de la situación. Los espacios de acompañamiento estudiantil también atravesaron procesos de virtualización forzosa, continuando con algunas tareas que ya se realizaban de modo virtual, como la comunicación con estudiantes mediante WhatsApp y redes sociales, o generando nuevos espacios. Así, emergieron nuevas propuestas

como el “Patio Virtual” y el Curso “Pre Universitario”, que en este contexto continúa con modalidad virtual, a la vez que se reformularon espacios ya existentes como el Programa de “Tutores Pares”, que incluso tuvo un significativo incremento durante la pandemia temprana. Un elemento significativo que emerge es que, entre las principales dificultades halladas por los/as estudiantes en el contexto de la pandemia, están las cuestiones administrativas - trámites, requisitos de inscripción, condiciones de regularidad etc.-, a la vez que presentaban dudas acerca de los Planes de Estudios e incumbencias. A su vez, los/as tutores/as refieren a que una de sus tareas principales fue la de asistir a los/as estudiantes para hallar links de las clases virtuales, encontrar información sobre el cursado y aprender sobre el uso de las plataformas. Esto no es menor en un contexto de virtualización forzosa donde la posibilidad de ingreso a las clases virtuales y plataformas educativas estuvo ligada al acceso mismo de la educación superior en pandemia. Aquí, como resaltamos en estudios anteriores (Prados et al., 2023), destacamos el importante rol que tuvieron los/as tutores/as como figuras que intervinieron posibilitando la concreción misma de la clase universitaria en el nuevo formato virtual y, por tanto, en la materialización de ese derecho.

Asimismo, del análisis de los datos se desprende que los actores institucionales, así como en la pre-pandemia, destacan los significativos aportes que realizan los espacios de acompañamiento para el logro de los objetivos que persiguen, en relación a la permanencia del estudiantado en la universidad. Así, se destaca lo importante que fue el sostenimiento de las tareas de acompañamiento en un contexto difícil e inédito como el de la pandemia y que, en muchos casos, los/as tutores/as pudieron convertirse en referentes para el estudiantado. Sin embargo, los/as tutores/as hacen referencia a varias dificultades, muchas de las cuales tienen que ver con el contexto de pandemia y virtualización, cuyo principal efecto ha sido el de multiplicar las dificultades de comunicación (Pierella et al., 2022), mientras que otras persisten de la pre-pandemia. Entre las dificultades cabe mencionar aquellas que hacen a la falta de claridad en la tarea a realizar así como a las funciones de los/as tutores/as. Aquí los/as entrevistados/as evidencian distintas consideraciones en torno a qué significa acompañar y qué tareas deben realizar y aducen a que, en general, no existía claridad desde las instancias de coordinación sobre las mismas. Sobre este punto se halla una discontinuidad respecto de la pre-pandemia, ya que en los análisis previos no se identificaron referencias a tales dificultades. Podríamos hipotetizar que tales dificultades fueron fruto de las generadas por la pandemia misma y las dificultades de comunicación presentadas, sin embargo, es un elemento importante a tener en cuenta en este contexto post-pandemia. Por último, cabe destacar la persistencia de dificultades, respecto de la pre-pandemia, halladas en torno a la publicidad y participación en los espacios de acompañamiento estudiantil.

Finalmente, mención aparte merece el debate emergente en torno al formato de los espacios de acompañamiento, cuyo rasgo principal es la extra-curricularidad, y sus posibilidades de incidir efectivamente en las trayectorias estudiantiles, tendiendo a producir efectos de permanencia universitaria. Si bien se observa una tendencia creciente a su incorporación en el currículo, como se observa en los casos de FCEIA y FCByF donde se integraron estos espacios a los Cursos de ingreso, aún persiste una deuda en torno a la reflexión acerca de las prácticas docentes e institucionales que involucren al conjunto de la comunidad educativa. Sin dudas, los/as referentes y tutores/s de los espacios de acompañamiento tienen significativos aportes para realizar a dicha discusión. Por último, cabe destacar, que en lo atinente a las limitaciones del presente estudio, futuros estudios deberían ahondar en los efectos que tuvieron estas políticas de acompañamiento estudiantil en relación con los procesos de desigualdad en la Universidad.

## Referencias bibliográficas

Alcoba, M., Amieva, R., Clerici, J. y Vaca, M. (2015). Grupo de acción tutorial. Descripciones y reflexiones en torno a la experiencia construida. En M. Alcoba, R. Amieva, J. Clerici, M. Vaca, F. Nardoni, N.M. Smitt, A. Y. Assad Meza y R. L. Pérez Rojas, *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México* (pp. 19-42). Colección Académica Científica.

Arias, M. F., Mihal, I.; Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a4.pdf>.

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

Cambours de Donini, A., Lastra, K., Mihal, I. y Muiños de Britos, S.M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 301-317. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>.

Cannellotto, A. (2020). Universidades virtualizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). Unipe.

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

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

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

Consejo Interuniversitario Nacional. (2011). Hacia un sistema nacional de tutorías para la educación superior de las instituciones universitarias públicas. Acuerdo Plenario N°794. En Consejo Interuniversitario Nacional, *Anuario 2011-2012* (pp. 82-84). <https://www.cin.edu.ar/descargas/anuarios/anuario2011-2012.pdf>.

Dirección General de Estadística Universitaria. (2022). *Boletín Estadístico N° 73*. <https://unr.edu.ar/unr-en-numeros/>.

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). UNIPE.

Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, J., González, A., Rodríguez, J., Rodríguez, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-10. [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a10\\_Como-abordar-la-dimension-socioafectiva...pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a10_Como-abordar-la-dimension-socioafectiva...pdf).

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

Fascendini, P., Percara, D. y Ojeda, N. (2019). Tutorías de Pares: dispositivo institucional de acompañamiento y orientación en el ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria. *Políticas Educativas*, 13(1), 134-140. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/99184>.

Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., y Parrino, M. C. (2022). Editorial. *Revista Argentina de Educación Superior*, (25), 7-11. <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista25.inc>.

Gorostiaga, J., Lastra, K. F. y Muiños De Britos, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Revista*

*Páginas de Educación*, 10(1), 151-173. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&lng=pt).

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales (Ed.) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 10-21). The Learning Factor.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.85-99). UNIPE-CLACSO.

Nardoni, F. y Smitt, N. M. (2015). Sistema de tutoría por Pares. En M. Alcoba, R. Amieva, J. Clerici, M. Vaca, F. Nardoni, N. M. Smitt, A. Y. Assad Meza y R. L. Pérez Rojas, *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México* (pp. 43-72). Colección Académica Científica.

Niño Carrasco, S., Castellanos-Ramírez, J. C. y Espinosa, F. P. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24 <https://revistas.um.es/red/article/view/440731>.

Núñez, P. y Fuentes, S. (Comp.) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homosapiens.

Pierella, M. P., Borgobello, A.; Prados, M. L. y 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. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/766>.

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Revista Espacios en Blanco*, (28), pp. 161-182. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852018000200004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004).

Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8, 1-17. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>.

Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-15. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse046>.

Prados, M. L., Pozzo, M. I. y Pierella, M. P. (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzosa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18), 74-93. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/779>.

Prados, M. L.; Borgobello, A.; Brun, L. y Pierella, M. P. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa*, 26(2), 1-22. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6723>.

Resolución CS N° 679/2012. Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario. 2 de agosto de 2012. Consejo Superior, Universidad Nacional de Rosario.

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

Silva Iaya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 7-32. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010)

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

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

**Fecha de recepción:** 23/2/2023

**Fecha de aceptación:** 16/5/2023