RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Oficio docente en dos carreras de una universidad pública argentina.

Teaching Profession in Two Degree Programs at an Argentine Public University.

Por Juan Pablo LOVEY[1]

Lovey, J. P. (2026). Oficio docente en dos carreras de una universidad pública argentina. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 117-137.

Resumen

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre ingreso, permanencia y virtualización en la educación superior universitaria. Con un diseño exploratorio, tiene como objetivo caracterizar el oficio docente en dos carreras contrastantes desde sus condiciones laborales, prácticas de enseñanza, estrategias evaluativas y usos de tecnologías digitales, identificando cómo estos aspectos intervienen en las posibilidades de acompañamiento y permanencia estudiantil. Se administró el Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior (CODES), un instrumento ad hoc basado en escalas Likert de cinco opciones con preguntas abiertas optativas, a 48 docentes de las carreras de Ciencias de la Educación (n=15 CE) y Medicina (n=33 ME). Se realizaron análisis estadístico descriptivo y de contenido cualitativo. Los resultados muestran que, pese a la confianza general en habilidades tecnológicas básicas, prevalece una formación tecnopedagógica insuficiente para la enseñanza, con predominio de modalidades sincrónicas y escasa incorporación de herramientas digitales de evaluación e inteligencia artificial. Se identificaron diferencias significativas entre carreras: CE mostró mayor diversidad evaluativa y uso del campus virtual, mientras que ME evidenció condiciones de masividad y carga horaria que condicionan las posibilidades de innovación pedagógica. Se concluye que la transformación digital en educación superior requiere no solo acceso a tecnología sino también formación pedagógica específica, mejoras en infraestructura y espacios colaborativos entre docentes.

Palabras Clave educación superior / trabajo docente / permanencia estudiantil / virtualización / afiliación institucional.

[1] Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica - Universidad Nacional de Rosario, Argentina / lovey@irice-conicet.gov.ar – juanpablo.lovey@unr.edu.ar / http://orcid.org/0000-0003-1358-7667

Abstract

This study is part of a broader research project on access, persistence, and digitalization in higher education. Using an exploratory design, this study aims to characterize the teaching profession across two contrasting degree programs based on their working conditions, teaching practices, assessment strategies, and the use of digital technologies, identifying how these aspects influence student support and retention. The "Questionnaire on the Teaching Profession in Higher Education" (CODES), an ad hoc instrument based on five-point Likert scales with optional open-ended questions, was administered to 48 faculty members from the programs of Education Sciences (n=15 ES) and Medicine (n=33 ME). Descriptive statistical analysis and qualitative content analysis were conducted. Results indicate that, despite general confidence in basic technological skills, faculty reported insufficient specific training in educational technology use, with a predominance of synchronous teaching modalities and limited incorporation of digital assessment tools and artificial intelligence. Significant differences emerged between programs: ES displayed greater diversity in assessment strategies and higher campus virtual adoption, while ME was characterized by large-scale enrollment and heavy teaching loads that constrain pedagogical innovation. It is concluded that digital transformation in higher education requires not only technology access but also targeted pedagogical training, improved infrastructure, and structured spaces for faculty collaboration.

Key words higher education / teaching work / student persistence / digitalization / institutional affiliation.

Introducción

Las universidades nacionales en Argentina se caracterizan históricamente por el ingreso irrestricto, la gratuidad y la autonomía universitaria, principios heredados de la Reforma de 1918 y consolidados, luego de ciertos avances y retrocesos según los contextos políticos, a lo largo del siglo XX (Chiroleu, 2018; Chiroleu y Marquina, 2009). Con el retorno de la democracia en 1983 y la restitución de las características de las universidades públicas, se produjo una expansión de la matrícula que intensificó la masificación del sistema. Sin embargo, esta apertura del acceso convivió con algunas dificultades de permanencia y egreso, como, por ejemplo, la concentración de altas tasas de deserción en los primeros años de las carreras (Freixa Niella et al., 2018). Este fenómeno llevó a concebir el ingreso como un tramo crítico, lo que requiere de políticas institucionales sostenidas (Ezcurra, 2011; Pierella et al., 2020).

El abandono universitario ha sido interpretado como efecto de mecanismos de selectividad implícita que operan sobre quienes carecen de los capitales culturales y económicos históricamente valorizados por la institución (Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011). Estas interpretaciones intentan contemplar otros aspectos además de las características individuales del estudiantado. En este sentido, algunas investigaciones señalaron la relevancia de las condiciones institucionales, los modos de organización de la enseñanza y las formas de interacción entre docentes y estudiantes como factores que intervienen en la continuidad o la discontinuidad de las trayectorias estudiantiles (Pierella, 2018; Pierella y Santos Sharpe, 2019; Tinto, 1993). Las modalidades de ingreso y los dispositivos que las universidades despliegan para favorecer la permanencia constituyen, en este marco, un campo de análisis en construcción que articula políticas institucionales, trayectorias estudiantiles y condiciones materiales de acceso (Sotelo, 2024; Sotelo y García, 2025).

El trabajo docente en las universidades ocupa un lugar central en este entramado. Lejos de reducirse a la transmisión de contenidos disciplinares, constituye una práctica compleja, heterogénea y específica que involucra una multiplicidad de actividades, prescritas y efectivas, sustantivas y estratégicas, desarrolladas en condiciones institucionales particulares y en relación con estudiantes, pares y autoridades (Walker, 2016). Desde esta perspectiva, la docencia universitaria puede comprenderse como una práctica relacional en la que se articulan saberes, vínculos y contextos organizacionales que la condicionan y le otorgan sentido (Walker, 2017). Asimismo, se concibe el oficio docente como el conjunto de saberes, disposiciones y prácticas que grupos docentes de la universidad construyen y despliegan en condiciones institucionales específicas, en interacción con sus estudiantes, pares y autoridades (Pierella, 2017). Desde esta perspectiva, la calidad del oficio docente constituye una dimensión determinante de la permanencia estudiantil. Las condiciones materiales (infraestructura, carga horaria, formación disponible) en las que docentes ejercen sus prácticas pedagógicas y sus decisiones evaluativas operan como mecanismos concretos a través de los cuales se construye, o se obstaculiza, la afiliación institucional e intelectual de estudiantes, particularmente en tramos críticos como el primer año (Tinto, 1993; Pierella et al., 2020). La virtualización, entendida como la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, introduce nuevas tensiones en esta cuestión, ya que puede potenciar formas alternativas de interacción y acompañamiento, pero también puede amplificar desigualdades previas al carecerse de condiciones laborales adecuadas y formación pedagógica específica (Silas y Vázquez, 2020; Sotelo, 2025). Por tanto, analizar el oficio docente en su complejidad, considerando sus limitaciones estructurales y su potencial pedagógico, resulta esencial para comprender los mecanismos que facilitan o limitan la permanencia estudiantil en contextos de educación superior pública. Esta noción, articulada con los aportes de Walker (2016, 2017) y con la perspectiva sociológica de Dubet (2006) sobre el “trabajo sobre los otros”, permite comprender la docencia universitaria como una práctica que supera la mera transmisión de contenidos y se configura en la tensión entre prescripciones institucionales, vínculos pedagógicos y condiciones materiales de ejercicio docente. Los equipos docentes cumplen así una función central no solo en la enseñanza, sino también en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, especialmente durante los primeros años, donde la dimensión vincular y afectiva cumple una función relevante en los procesos de afiliación institucional e intelectual (Pierella et al., 2020; Walker, 2020). Sin embargo, las condiciones de precarización laboral, tales como, los contratos temporarios, la intensificación de tareas y la escasez de recursos, comprometen la capacidad del cuerpo docente para sostener efectivas funciones de acompañamiento (Walker, 2024).

Hasta el año 2020 la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior argentina fue un proceso gradual, fragmentado y mayormente dependiente de iniciativas individuales, con usos predominantemente organizativos y escasa integración pedagógica (Borgobello y Espinosa, 2021; Lovey et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022). El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) de 2020 representó un punto de inflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La virtualización forzosa convirtió los entornos digitales en el principal medio de interacción pedagógica, sin planificación ni formación docente previa suficiente en relación con estos entornos, lo que derivó en prácticas que tendieron a replicar esquemas presenciales en entornos virtuales (Lovey et al., 2023; Mandolesi y Borgobello, 2022). Esta digitalización de emergencia amplió las desigualdades preexistentes, lo que afectó diferencialmente a docentes y estudiantes según sus condiciones socioeconómicas e institucionales (Santos Sharpe, 2020; Sotelo, 2025).

Con el retorno a la presencialidad en las comunidades educativas, las tecnologías digitales se consolidaron como un componente estructural de la vida universitaria, lo que impulsó la redefinición de roles, tareas y sentidos que revisten al oficio docente (Furguerle et al., 2016; Maggio, 2022; Mandolesi y Borgobello, 2022). En este contexto, la transformación pedagógica requiere de la equidad en el acceso a tecnologías digitales y además a formación específica, trabajo colaborativo entre docentes y condiciones institucionales que posibiliten y promuevan la innovación (García, 2025; Mercado Borja et al., 2019).

La articulación entre trabajo docente, virtualización e ingreso y permanencia estudiantil plantea la necesidad de indagar acerca de las condiciones laborales, las prácticas de enseñanza y las valoraciones que el claustro docente construye sobre los usos de tecnologías digitales en carreras universitarias. Las condiciones materiales en las que se desarrolla el oficio docente (infraestructura, carga horaria, formación disponible) no son ajenas a los procesos de desfinanciamiento que afectan a la universidad pública argentina y constituyen una dimensión central para comprender las posibilidades reales de transformación pedagógica (Walker, 2024).

En este contexto, el presente estudio se propone responder la pregunta acerca de cuáles son las características del oficio docente en dos carreras contrastantes de una universidad pública argentina y cómo estas características, en sus dimensiones de condiciones laborales, prácticas pedagógicas, estrategias evaluativas y apropiación tecnológica, se relacionan con las posibilidades de permanencia estudiantil. En este sentido, se busca identificar ciertas convergencias y divergencias en el ejercicio del oficio docente entre carreras con culturas organizacionales diferenciadas; cómo las limitaciones estructurales (infraestructura, carga horaria, formación) condicionan las prácticas de acompañamiento estudiantil; el potencial y los obstáculos de la incorporación de tecnologías digitales para las trayectorias estudiantiles en los primeros años de las carreras.

Materiales y Métodos

Este estudio es de carácter exploratorio con enfoque metodológico mixto. Se utilizó un cuestionario *ad hoc* en línea titulado Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior (CODES) (Lovey et al., 2026). El instrumento está basado en escalas de tipo Likert de cinco opciones de respuesta con una pregunta abierta optativa al final de cada sección destinada a ampliar las respuestas. Las escalas utilizadas fueron: 1=Muy mal - 5=Excelente; 1=Nunca - 5=Siempre; 1=Nada de acuerdo - 5=Completamente de acuerdo; y 1=Muy malas - 5=Excelentes. Se realizó análisis estadístico descriptivo de las respuestas dadas en las escalas y análisis de contenido cualitativo de las respuestas abiertas (Piovani, 2007). Las respuestas abiertas fueron sistematizadas e integradas al análisis descriptivo para contextualizar y enriquecer los datos cuantitativos. El análisis completo de las mismas excede los alcances de este estudio y será objeto de otras publicaciones. Dado el carácter exploratorio del estudio y el tamaño de la muestra, carece de pruebas de comparación inferencial entre grupos; el análisis comparativo entre carreras se basó en distribuciones de frecuencias y porcentajes. Los subgrupos docentes que se describen en los resultados fueron construidos a partir de las respuestas al propio instrumento.

Contexto de estudio

La selección de las dos Carreras respondió al interés por analizar cómo el oficio docente se configura diferencialmente en contextos institucionales contrastantes y cómo estas diferencias pueden influir en las trayectorias y en la permanencia estudiantil. La Carrera de Medicina (ME) de la Universidad Nacional de Rosario se caracteriza por matrícula masiva, particularmente en primer año; estructura curricular tradicional y fuertemente pautada; énfasis institucional en dispositivos de tutorías. Por el contrario, la Carrera de Ciencias de la Educación (CE) presenta matrículas reducidas; menores tasas de ingreso y egreso; campo disciplinar centrado en problemáticas sociales e históricas, lo que anticipa prácticas pedagógicas diferenciadas. Según datos oficiales, ME registró más de 15.000 estudiantes, con aproximadamente 2.600 ingresos y cerca de 600 egresos anuales, mientras que CE contó con aproximadamente 400 estudiantes activos, alrededor de 80 ingresantes y 10 egresos anuales en 2022 (Boletín N° 75 UNR, 2024).

Ambas carreras forman parte de la Universidad Nacional de Rosario (Universidad-caso de ahora en adelante), una universidad pública argentina, ubicada en uno de los principales centros urbanos del país, con más de 90.000 estudiantes, cerca de 19.000 ingresos y aproximadamente 3.000 egresos anuales. La institución está compuesta por 12 unidades académicas y 7 institutos de enseñanza media, con cerca de 7.900 cargos, de los cuales 7.000 son docentes. Las Carreras-caso concentran aproximadamente el 38% (n=2.700) del total de cargos docentes de la universidad (Boletín Estadístico N° 75, 2024).

Análisis factorial exploratorio, prueba piloto, validez y confiabilidad del instrumento

Los cálculos de confiabilidad, validez y el análisis estadístico descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) se realizaron con la asesoría del personal de estadística del instituto de investigación, utilizando los programas R y RStudio.

Para la prueba piloto se convocó a docentes de diferentes carreras de grado de la Universidad-caso, excluyendo las unidades académicas en estudio. Se obtuvieron 66 respuestas válidas provenientes de 11 de las 12 unidades académicas. El promedio de edad fue de 44 años, con un promedio de 15 años de antigüedad en la docencia universitaria. La mayoría de quienes participaron tenía dedicación simple (10 horas cátedra) y se desempeñaba en asignaturas de los primeros años de las carreras.

La validez de contenido del instrumento (Hernández Sampieri et al., 2014) se estableció mediante juicio de especialistas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Se convocó por correo electrónico a personal de investigación y docente de una facultad de psicología y de un instituto de investigaciones con experticia en la temática y en técnicas de recolección de datos. El panel evaluador contaba con titulaciones de doctorado o especialización. Se evaluó la pertinencia y la redacción de cada enunciado mediante una escala de 1 (Muy mala) a 5 (Excelente), obteniéndose 15 respuestas válidas. La validez se calculó con el método V de Aiken (Robles, 2018), con valores entre 0.966 y 1 para cada ítem.

La consistencia interna se calculó a partir de las 66 respuestas de la prueba piloto. Los valores de Alfa de Cronbach fueron: instrumento completo (66 ítems) = 0.876; Prácticas pedagógicas (29 ítems) = 0.816; Virtualización (26 ítems) = 0.794; Ámbito organizacional (11 ítems) = 0.822. Además, el análisis Omega de McDonald arrojó: constructo general = 0.918; Prácticas pedagógicas = 0.902; Virtualización = 0.831; Ámbito organizacional = 0.874 (Lovey et al., 2026).

El instrumento final (CODES) indaga acerca de tres constructos. 1-Prácticas Pedagógicas: acompañamiento y orientación a estudiantes; organización y promoción del diálogo en clases; nivel de exigencia; respeto en instancias de evaluación; vínculos institucionales; relación con pares docentes; consultas, tutorías y supervisiones; desempeño y motivación docente; formación y participación académica; obligaciones laborales; conocimiento disciplinar; métodos de enseñanza; habilidades pedagógicas y didácticas; y tipos de evaluación. 2-Ámbito organizacional: funcionamiento administrativo; programas de becas; servicios y actividades no académicas; apoyo gremial; infraestructura; carga horaria y organización del cursado; comunicación entre docentes y estudiantes; y

actividades de formación docente. 3-Virtualización: uso del campus virtual institucional, de inteligencia artificial, de redes sociales y otras tecnologías digitales en actividades académicas (Anexo I).

Universo y muestra

El universo estuvo constituido por 15 docentes con cargo activo en CE y 33 docentes en ME durante 2024. Se utilizó muestreo por conveniencia, incluyendo la mayor cantidad de respuestas posibles de docentes en actividad en todos los años de ambas carreras. Se excluyeron aquellas respuestas que negaron el uso de los datos en el consentimiento informado. En este sentido, el CODES fue respondido por 48 docentes (n=15 CE; n=33 ME) que consintieron el uso de los datos, con trayectorias laborales heterogéneas en términos de edad, antigüedad, cargo, dedicación y área de desempeño, así como una amplia presencia de actividades laborales complementarias a la docencia. En las Carreras-caso predominó la participación de docentes de asignaturas de los primeros años de las trayectorias formativas, es decir, en contextos de ingreso en la universidad. Cabe destacar que el muestreo por conveniencia y la participación voluntaria podrían generar un posible sesgo de autoelección. En este sentido, quienes respondieron espontáneamente el cuestionario pueden no ser un grupo representativo del claustro docente de las Unidades Académicas. Además, es comprensible suponer que entre las personas participantes hay una mayor proporción de docentes reflexivos sobre su práctica o más familiarizados con entornos digitales. Esta limitación debe considerarse al leerse los resultados expuestos a continuación, especialmente en lo que respecta a las valoraciones positivas sobre competencias tecnológicas.

Aspectos éticos del estudio

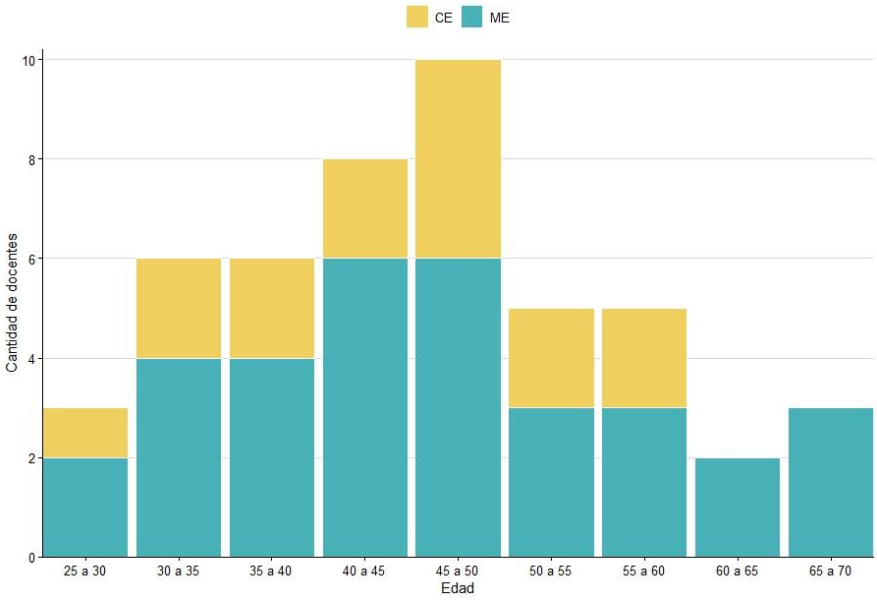
Las consideraciones éticas del estudio se rigen por lo establecido por las instituciones que aprobaron y financiaron el proyecto y en las que se realizó la recolección de datos, en compatibilidad con la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales (Argentina, 2000) y con las resoluciones de la Universidad-caso sobre ética en el tratamiento de datos en investigación científica. El instrumento incluyó un consentimiento informado y las personas participantes recibieron una copia de sus respuestas en sus correos electrónicos.

Resultados

Perfil del claustro docente

Como se mencionó anteriormente, el CODES fue respondido en 2024 por un total de 48 docentes: 15 de CE y 33 de ME. En CE la edad promedio fue de 43 años (DS=9; rango: 26–56), mientras que en ME fue de 46 años (DS=11; rango: 25–69) (Figura 1).

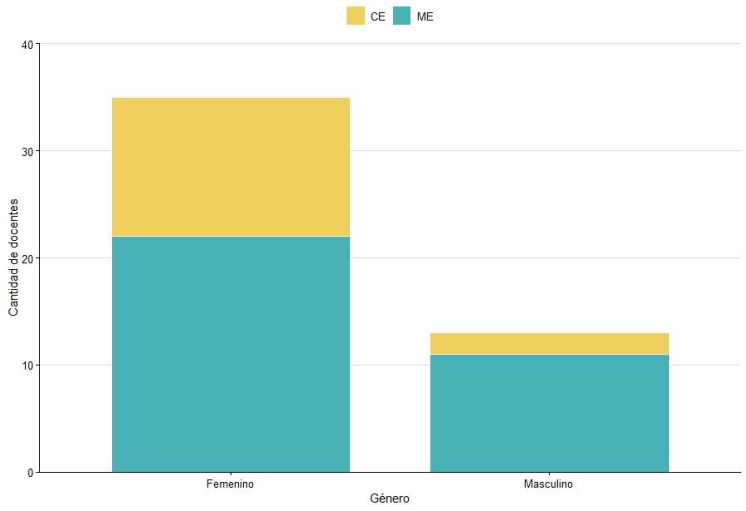
Figura 1. Distribución de edades por carrera



Nota: Elaboración propia.

En ambas carreras predominó la identificación con el género femenino: 87% en CE (n=13) y 67% en ME (n=22) (Figura 2).

Figura 2. Distribuciones de género por carrera



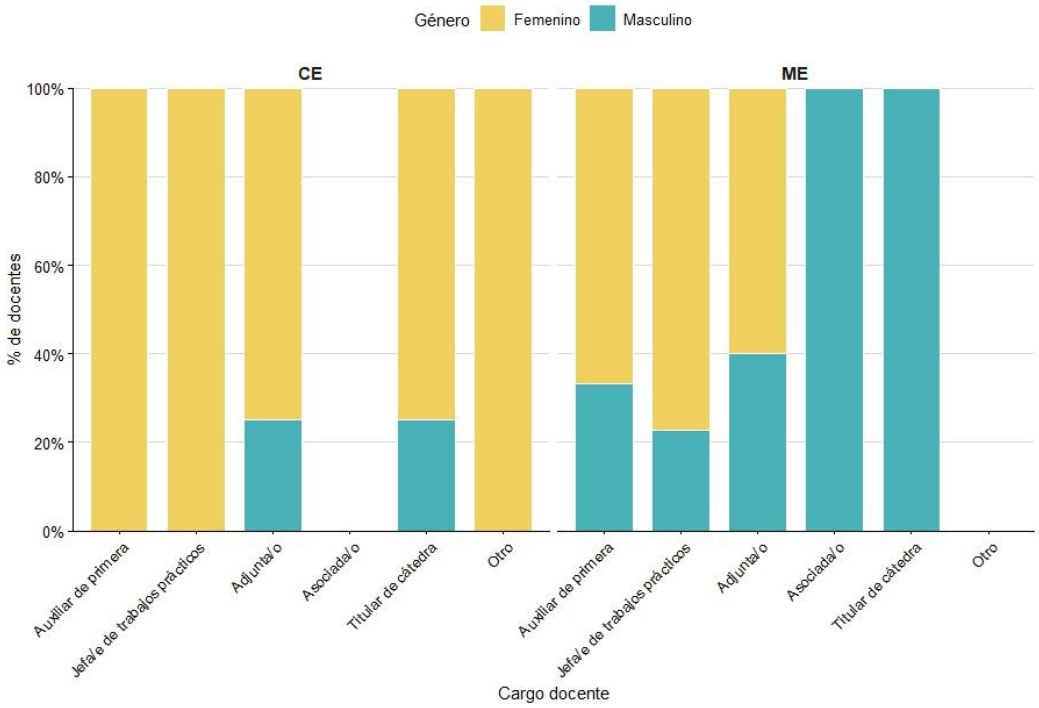
Nota: Elaboración propia.

Trayectoria y condiciones laborales

El perfil etario y de género se completa con una trayectoria docente heterogénea en ambos grupos. La antigüedad osciló entre 3 y 31 años en CE (M=14; DS=9) y entre 1 y 38 años en ME (M=18; DS=12). La mayoría declaró desempeñar otro trabajo remunerado además de la docencia universitaria: 87% en CE (n=13) y 76% en ME (n=25), principalmente vinculado a investigación independiente (becas, proyectos), gestión universitaria en otras áreas y en ME también actividades clínicas o asistenciales.

En cuanto a los cargos, en CE predominaron con igual proporción los de Titular de Cátedra, Adjunto/a y Jefatura de Trabajos Prácticos (27% cada uno, n=4), con dedicación simple mayoritaria (73%, n=11). En ME predominaron las Jefaturas de Trabajos Prácticos (67%, n=22), con dedicaciones simples (39%, n=13) y exclusivas (36%, n=12) (Figura 3). En ambas carreras la mayoría se desempeñaba en asignaturas de primer y segundo año (CE: 53%, n=8; ME: 88%, n=29), aunque con cargas horarias frente a estudiantes sustancialmente diferentes: cinco horas semanales promedio en CE (DS=2) frente a doce en ME (DS=7).

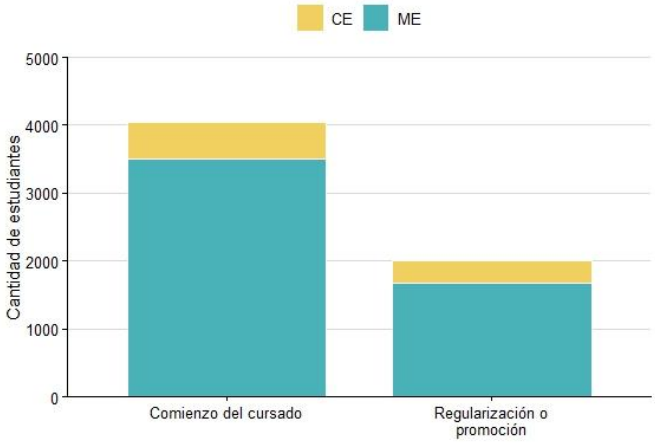
Figura 3. Distribución de cargos docentes según género



Nota: Elaboración propia.

Estas diferencias en carga horaria se expresaron también en la escala de los grupos de estudiantes. En CE, el total estimado de estudiantes que iniciaron el cursado en 2024 fue de 525 (DS=17; rango: 15–75) y quienes regularizaron o promovieron sumaron 325 (DS=15; rango: 0–58). En ME los valores fueron sustancialmente mayores: 3.571 estudiantes estimados al inicio del cursado (DS=283; rango: 15–1.600) y 1.614 con regularización o promoción (DS=141; rango: 0–800). En ambos casos los valores corresponden a estimaciones reportadas individualmente por cada docente para su asignatura (Figura 4). La amplitud de los rangos observados (particularmente en ME, donde los números de estudiantes oscilan entre 15 y 1.600 por docente) refleja la heterogeneidad de las asignaturas relevadas. Las materias de primer año reportan inscripciones masivas que coexisten con talleres y prácticos de años superiores con grupos reducidos. Cabe destacar que la variabilidad intracarrera es importante considerarla en la interpretación de los totales agregados.

Figura 4. Estudiantes que iniciaron el cursado en relación con quienes regularizaron, promovieron o aprobaron por carrera

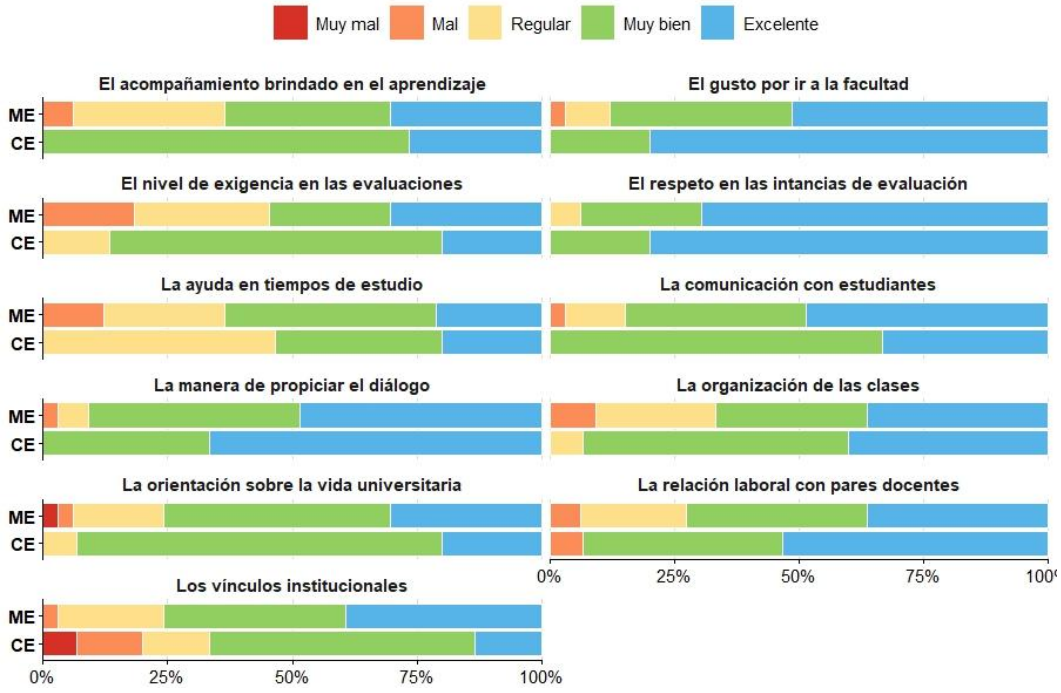


Nota: Elaboración propia.

Contexto institucional y académico

Las diferencias en escala y condiciones de trabajo coexistieron con valoraciones coincidentes en ambas carreras respecto del vínculo pedagógico y la convivencia institucional. La totalidad de docentes de CE (100%, n=15) valoró positivamente el respeto hacia el estudiantado durante las evaluaciones, el disfrute de asistir a la facultad, la promoción del diálogo en clases, la comunicación pedagógica y el acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ME, las valoraciones más altas correspondieron al respeto hacia el estudiantado en las evaluaciones (94%, n=31) y la promoción del diálogo en clases (91%, n=30) (Figura 5).

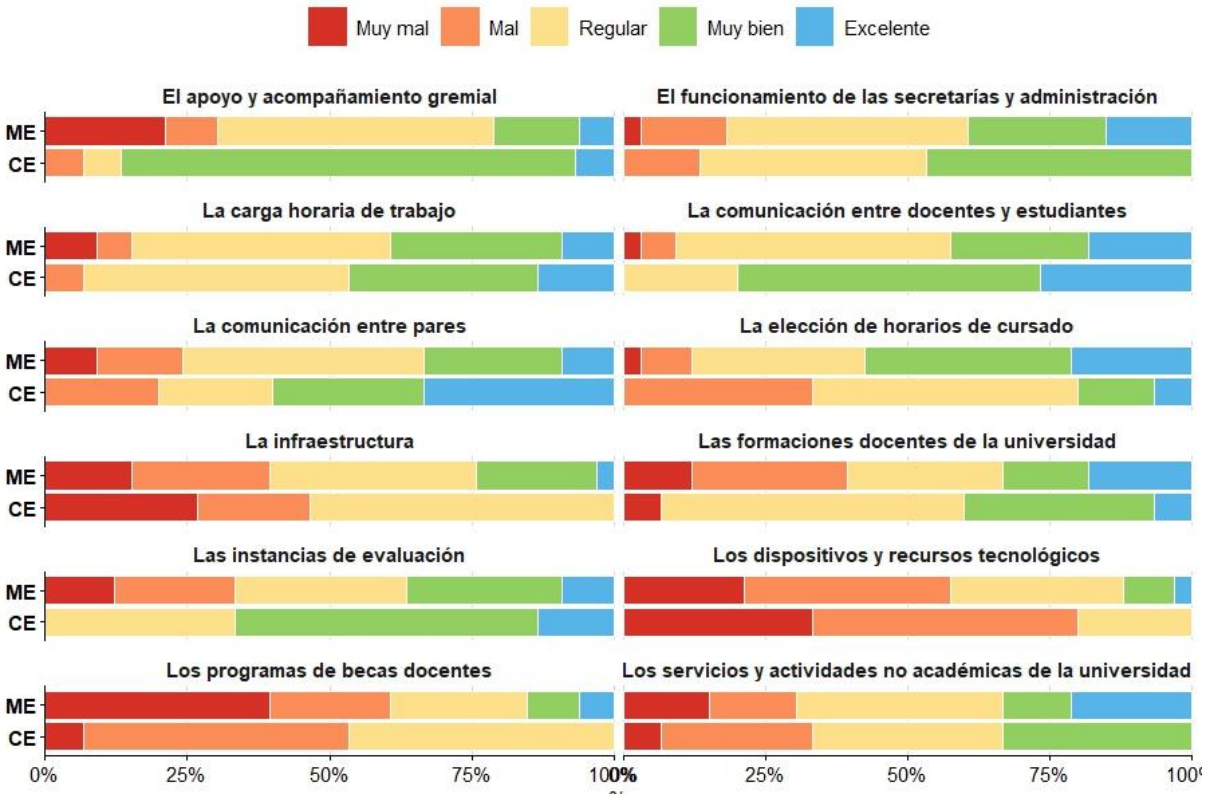
Figura 5. Valoraciones sobre aspectos positivos del contexto institucional y académico



Nota: Elaboración propia.

Sin embargo, ambos grupos presentaron valoraciones críticas respecto de las condiciones estructurales. En CE, los dispositivos y recursos tecnológicos (conectividad, proyectores, equipamiento informático) fueron valorados negativamente por el 80% (n=12), y la infraestructura edilicia fue calificada como regular por el 53% (n=8). En ME, los programas de becas docentes recibieron valoraciones negativas del 61% (n=20) y los recursos tecnológicos del 58% (n=19). Las actividades de formación docente institucional presentaron evaluaciones regulares o negativas en proporciones relevantes en ambas carreras (CE: 53%, n=8; ME: 27%, n=9). Otras dimensiones como la elección de horarios de cursado, los servicios no académicos, el funcionamiento administrativo y la carga horaria de trabajo también recibieron valoraciones regulares o negativas en proporciones variables en ambos grupos (Figura 6).

Figura 6. Valoraciones sobre condiciones estructurales del contexto institucional y académico

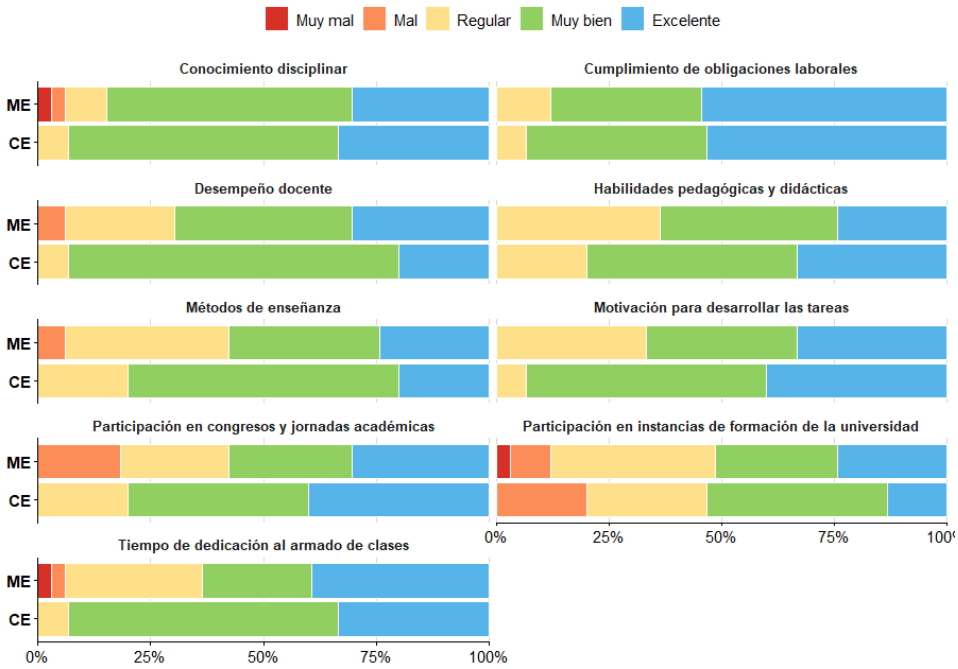


Nota: Elaboración propia.

Prácticas de enseñanza y estrategias evaluativas

Pese a las dificultades estructurales señaladas, las prácticas docentes recibieron valoraciones satisfactorias en ambos grupos. En CE, el 93% (n=14) evaluó positivamente el cumplimiento de obligaciones laborales, la motivación para la tarea, el conocimiento disciplinar, la preparación de clases y el desempeño docente. En ME se destacaron el cumplimiento de obligaciones laborales (88%, n=29) y el conocimiento disciplinar (85%, n=28), seguidos del desempeño docente (70%, n=23) y la motivación para la tarea (67%, n=22) (Figura 7).

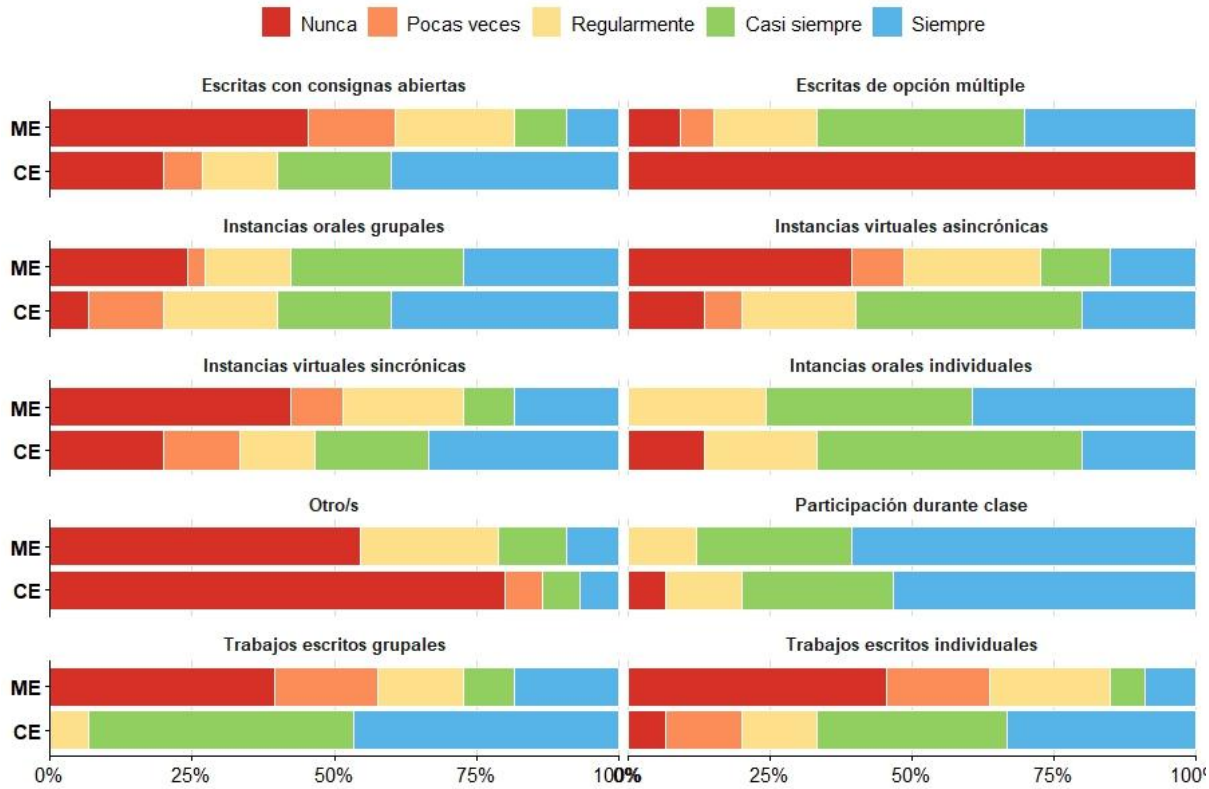
Figura 7. Valoraciones acerca de prácticas docentes en la universidad



Nota: Elaboración propia.

Las estrategias evaluativas mostraron diferencias entre carreras que reflejan culturas pedagógicas diferenciadas. En CE predominaron los trabajos escritos grupales (93%, n=14), la participación en clase (80%, n=12), los trabajos escritos individuales (67%, n=10) y las instancias orales individuales (67%, n=10). En ME las modalidades más frecuentes fueron la participación en clase (88%, n=29), las instancias orales individuales (76%, n=25) y los exámenes escritos de opción múltiple (67%, n=22). Cabe destacar que ningún docente de CE reportó utilizar exámenes de opción múltiple (0%, n=0), a diferencia de ME donde representaron la tercera modalidad más utilizada. Las evaluaciones virtuales (sincrónicas y asincrónicas) aparecieron con baja frecuencia en ambos grupos (Figura 8).

Figura 8. Estrategias de evaluación utilizadas por carrera

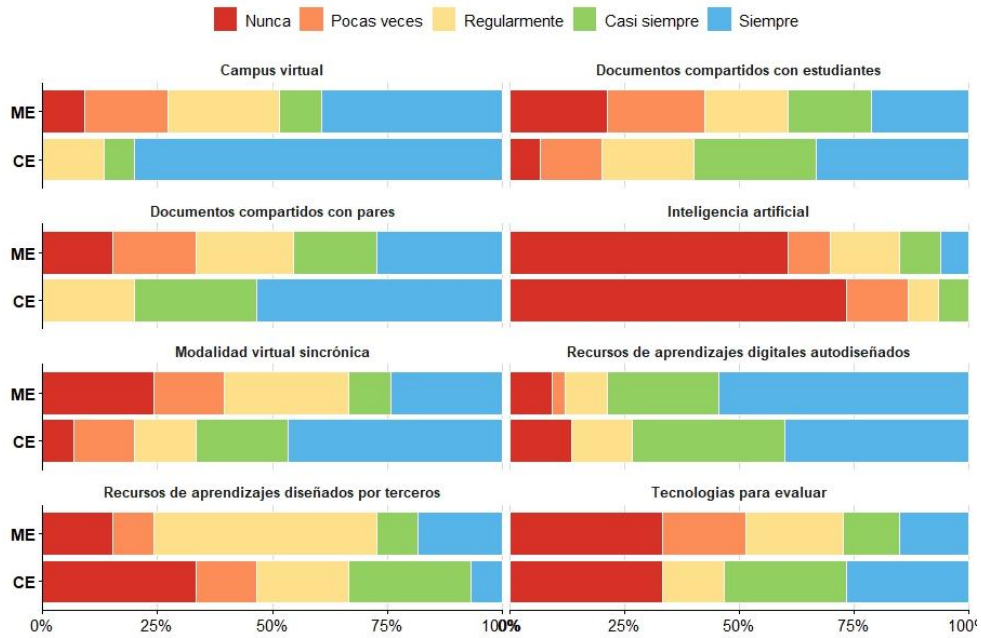


Nota: Elaboración propia.

En consonancia con estas diferencias evaluativas, también se observaron distintos patrones en el uso de tecnologías digitales. En ambas carreras se registraron valoraciones positivas respecto de la disponibilidad de dispositivos y el conocimiento general sobre tecnologías (CE: 80%, n=12 y 67%, n=10 respectivamente; ME: 55%, n=18 y 76%, n=25). La facilidad de uso del Campus Virtual Comunidades UNR fue valorada positivamente por el 87% en CE (n=13) y el 61% en ME (n=20). Sin embargo, la formación específica para el uso pedagógico de tecnologías digitales fue evaluada como regular o negativa por el 60% en CE (n=9), mientras que en ME obtuvo valoraciones positivas del 52% (n=17), lo que sugiere una percepción levemente más favorable en esta dimensión. En CE el campus virtual se constituyó como el principal entorno de trabajo y comunicación con el estudiantado (trabajo: 87%, n=13; comunicación: 93%, n=14), mientras que en ME su uso fue más moderado (como recurso de trabajo: 48%, n=16; sin utilizarlo para comunicación con estudiantes: 48%, n=16).

En ambas carreras la inteligencia artificial fue la tecnología con menor incorporación: el 87% de docentes de CE (n=13) y el 70% de ME (n=23) expresaron no utilizarla. En una tendencia similar, las herramientas digitales para evaluación tampoco se encontraron entre las más adoptadas (ME: no utilizadas por el 52%, n=17) (Figura 9).

Figura 9. Uso de tecnologías digitales en actividades de enseñanza y evaluación por carrera



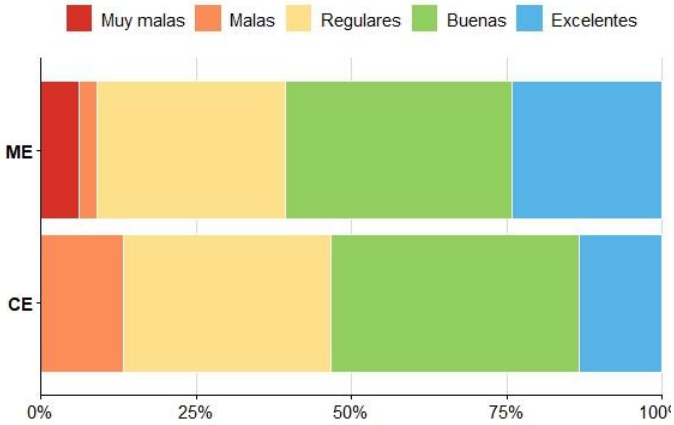
Nota: Elaboración propia.

Comunicación institucional y habilidades tecnopedagógicas

La baja adopción de tecnologías para la evaluación y la enseñanza contrasta con su uso extendido para la comunicación cotidiana. La mensajería instantánea se consolidó como el principal canal de comunicación entre pares docentes en ambas carreras (CE: 100%; ME: 88%), y también como medio predominante con instancias administrativas en ME (76%, n=25). En CE, el correo electrónico mantuvo un rol central en la comunicación con secretarías y áreas administrativas (87%, n=13). Las redes sociales fueron utilizadas de manera marginal en ambos grupos: en CE el 87% (n=13) indicó no emplearlas con estudiantes, el 80% (n=12) con la facultad y el 60% (n=9) entre pares docentes; en ME los porcentajes de no uso fueron igualmente elevados (79%, 91% y 85% respectivamente)

Finalmente, más de la mitad de los docentes de ambas carreras valoraron positivamente sus habilidades en el uso de tecnologías digitales con fines educativos (CE: 53%, n=8; ME: 61%, n=20), lo que contrasta con la formación específica insuficiente reportada y sugiere una brecha entre la autopercepción de competencia tecnológica y la preparación pedagógica para integrarla a la enseñanza (Figura 10).

Figura 10. Valoraciones de habilidades tecnopedagógicas por carrera



Nota: Elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos de este estudio reflejan que el oficio docente en ambas carreras constituye un factor complejo pero estructural para la permanencia estudiantil. Lejos de ser una variable secundaria, las condiciones en que docentes de la universidad ejercen su trabajo, incluyendo sus prácticas pedagógicas, sus posibilidades de acompañamiento, su capacidad de innovación tecnológica, operan como mecanismos concretos a través de los cuales se construye (o se obstaculiza) la afiliación institucional estudiantil, particularmente en los primeros años. El análisis comparativo entre CE y ME permite identificar tanto convergencias como divergencias que iluminan la relación entre condiciones de trabajo, prácticas de enseñanza, apropiación de tecnologías digitales y problemáticas de ingreso y permanencia estudiantil. Una convergencia central entre ambos grupos fue la alta valoración del vínculo pedagógico: el respeto hacia el estudiantado en las evaluaciones, la promoción del diálogo en clases y la motivación para la tarea docente obtuvieron las puntuaciones más elevadas en CE y ME. Este hallazgo coincide con investigaciones que señalan la centralidad de la dimensión vincular y afectiva del trabajo docente para la construcción de pertenencia institucional y la sostenibilidad de las trayectorias estudiantiles, especialmente en los primeros años (Pierella et al., 2020; Walker, 2020). El vínculo pedagógico emerge así no como un valor añadido, sino como una condición estructural del oficio docente que opera como sostén de la permanencia universitaria (Tinto, 1993). Sin embargo, esta fortaleza vincular coexistió con limitaciones estructurales significativas. La infraestructura tecnológica deficiente, la sobrecarga laboral y la insuficiente formación tecnopedagógica constituyen obstáculos concretos que condicionan las posibilidades reales de innovación pedagógica. En este sentido, los resultados confirman que la incorporación de tecnologías en la educación superior ha sido más intuitiva que planificada, apoyada en disposiciones individuales antes que en políticas institucionales sostenidas (Borgobello y Espinosa, 2021; Copertari, 2020). Estos hallazgos se inscriben en un proceso más amplio de transformaciones del trabajo docente universitario, en el que la precarización de las condiciones laborales, como, por ejemplo, contratos temporarios, intensificación de tareas y escasez de recursos, compromete la capacidad del cuerpo docente para sostener tanto la función de enseñanza como la de acompañamiento de trayectorias (Pierella et al., 2020; Walker, 2024). Sin el apoyo institucional adecuado, la digitalización corre el riesgo de convertirse en un factor de exclusión antes que en una herramienta de democratización del conocimiento (Silas y Vázquez, 2020). En ambas carreras, la baja incorporación de herramientas digitales para la evaluación y la escasa experimentación con metodologías interactivas en entornos virtuales resultan particularmente relevantes en relación con las problemáticas de ingreso y permanencia. Si la virtualización no está acompañada de estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa del estudiantado, difícilmente contribuya a mejorar las condiciones de afiliación institucional e intelectual en los primeros años (Lovey et al., 2023; Sotelo, 2025). Este escenario se agrava al considerar que la mayoría de quienes

participaron del estudio se desempeñaba precisamente en asignaturas de primer y segundo año, tramo identificado consistentemente como el de mayor vulnerabilidad en las trayectorias universitarias (Ezcurra, 2011; Freixa Niella et al., 2018). Las divergencias entre carreras permiten profundizar este análisis. En CE se observó una caracterización docente con fuerte orientación hacia prácticas pedagógicas colaborativas, tales como, trabajos escritos grupales e individuales y participación en clase, además de usos consolidados del campus virtual como entorno de trabajo y comunicación. Estas características reflejan una concepción de la evaluación centrada en el proceso y en la producción colectiva de conocimiento, coherente con el campo disciplinar de CE. Sin embargo, la valoración negativa de la infraestructura tecnológica por parte del 80% del claustro representa una contradicción estructural: el mayor compromiso con la integración digital convive con escasas condiciones materiales para sostenerla. En ME, en cambio, la cantidad de horas ante estudiantes y la masividad de los grupos estudiantiles (conjuntos de hasta 1.600 estudiantes por asignatura, doce horas semanales frente a estudiantes) configuran un escenario en el que las modalidades evaluativas estandarizadas como el examen de opción múltiple resultan funcionales a la gestión del volumen, aunque limitan la diversificación pedagógica. La formación específica en tecnologías digitales mostró valoraciones levemente más favorables que en CE, lo que podría relacionarse con la experiencia acumulada en dispositivos de tutoría propios de la carrera. No obstante, la inteligencia artificial y las herramientas digitales de evaluación continuaron siendo las tecnologías menos incorporadas en ambos casos, lo que sugiere que la resistencia a su adopción responde a factores que exceden la formación individual y remiten a las condiciones institucionales y culturales de cada carrera (Santos Sharpe, 2020; Walker, 2016, 2017). En el marco de esta muestra, la distancia identificada entre la autopercepción positiva de habilidades tecnopedagógicas y la formación específica insuficiente constituye un dato de interés que merece mayor indagación. A partir de los datos disponibles se dificulta establecer si este desajuste es específico de estos grupos docentes o un fenómeno compartido por otros equipos docentes de la universidad. Este desajuste podría explicar en parte la persistencia de modelos sincrónicos y tradicionales incluso entre docentes que se perciben competentes en el uso de tecnologías digitales, teniendo en cuenta que saber usar herramientas de estas características difiere de saber integrarlas pedagógicamente. En este sentido, la transformación digital en educación superior requiere tanto de acceso a tecnologías como del uso crítico y sostenido de estas herramientas para el desarrollo de habilidades tecnopedagógicas para su implementación efectiva y contextualizada (Furguerle et al., 2016; García, 2025; Maggio, 2022), así como de espacios de formación entre pares que promuevan la apropiación colectiva de estrategias innovadoras (Lovey et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022).

Conclusión

Este estudio aporta evidencia para la reflexión acerca de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente en la universidad. El análisis de dos carreras contrastantes de una universidad pública argentina posibilitó articular el oficio docente con la apropiación de tecnologías digitales y las problemáticas de ingreso y permanencia estudiantil. Este estudio aporta evidencia para comprender cómo el oficio docente influye en la permanencia estudiantil en educación superior pública. Los resultados muestran una paradoja clave, mientras que el compromiso pedagógico y vincular de docentes es elevado en ambas carreras, este compromiso se enfrenta ante limitaciones estructurales concretas (infraestructura deficiente, sobrecarga laboral, formación insuficiente) que comprometen su capacidad de construir condiciones inclusivas para sus estudiantes, especialmente en los primeros años.

Frente a este panorama, resulta prioritario avanzar en tres direcciones vinculadas entre sí. En primer lugar, fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de tecnologías digitales, con propuestas adaptadas a las necesidades y culturas específicas de cada carrera y unidad académica, superando lógicas de capacitación genérica. Además, garantizar condiciones materiales e institucionales que sostengan la práctica docente, con infraestructura tecnológica adecuada, carga horaria compatible con usos de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y programas de acompañamiento que reconozcan la multiplicidad de funciones que implica el oficio docente universitario. Por último, promover espacios de colaboración entre pares docentes que faciliten la construcción colectiva de propuestas pedagógicas más interactivas, especialmente en los primeros años de las carreras, donde

el acompañamiento docente resulta decisivo para las trayectorias estudiantiles.

Si bien la virtualización ha generado oportunidades para repensar la enseñanza universitaria, su implementación sigue siendo un proceso en construcción, atravesado por desigualdades estructurales que no se resuelven solamente con el acceso a las tecnologías. La comparación entre CE y ME evidencia que las condiciones estructurales de cada carrera, tales como, número de estudiantes, carga horaria, recursos disponibles, cultura institucional, intervienen de manera diferencial en las posibilidades de innovación pedagógica y apropiación tecnológica. En este sentido, avanzar hacia una universidad más inclusiva y democrática requiere una planificación organizacional integral y sostenida que articule formación docente, condiciones laborales y acompañamiento de trayectorias estudiantiles. Cabe señalar algunas de las principales limitaciones de este estudio relacionadas con el tamaño reducido de la muestra, que limita la capacidad de transpolar los resultados obtenidos aquí a otros grupos docentes y exige una interpretación cautelosa de los porcentajes comparativos. Otro aspecto se vincula con el sesgo de autoelección de respuesta relacionado con el muestreo por conveniencia, que puede sobrerrepresentar a docentes con mayor reflexividad sobre sus prácticas. Además, la circunscripción de los datos al claustro docente, sin recogida directa de información del estudiantado y la pertenencia de ambas carreras a una única universidad, lo que acota la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos organizacionales. Estas limitaciones, junto con el carácter exploratorio del diseño, orientan la investigación futura hacia estudios con muestras más amplias, metodologías mixtas que integren perspectivas estudiantiles y comparaciones interuniversitarias.

Referencias bibliográficas

Borgobello, A., & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: Crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), Notas de pandemia: Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad (pp. 29–38). UNR Editora. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/277564

Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. Revista de Psicología, 37(1), 279–317. https://doi.org/10.18800/psico.201901.010

Chiroleu, A. (1999). El ingreso a la universidad: Las experiencias de Argentina y Brasil. UNR Editora.

Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: Una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma Universitaria. Integración y Conocimiento, 7(1), 69–86. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/100497

Chiroleu, A., & Marquina, M. (2009). A 90 años de la Reforma Universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. Revista Científica Educ@ção, 1(7), 891–895. https://bit.ly/3QzXT9B

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641

Freixa Niella, M., Llanes Ordóñez, J., & Venceslao Pueyo, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. Revista de Investigación Educativa, 36(1), 185–202. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971

Furguerle Rangel, J., Villegas, B., & Daboín, Z. (2016). Las TIC y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 4(1), 21–28. https://doi.org/10.15649/2346030X.384

García, P. (2025). Reflexiones sobre el ingreso a la universidad en perspectiva de futuro: Entre herencias y desafíos. Revista Argentina de Investigación Educativa, 5, 13–32. https://bit.ly/4eGRKAt

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Lovey, J. P., Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2026). Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad. Alteridad, 21(2), 235–247. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.05

Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2023). Problemáticas contemporáneas en educación superior: TIC y pandemia. En P. S. San Martín (Coord.), La apropiación creativa de la tecnología en educación: Claves para su comprensión (pp. 303–321). Teseo. https://www.teseopress.com/laapropiacioncreativadelatecnologiaeneducacion/

Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S., & Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. Revista IRICE, 41(1), 95–117. https://bit.ly/3zVL3Hq

Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. DIDAC, (80), 62–69. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103

Mandolesi, M., & Borgobello, A. (2022). Los espacios de formación docente como herramienta para la innovación en una organización de educación superior. Praxis Psy, 23(38), 6–20. https://doi.org/10.32995/praxispsy.v23i38.207

Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G., & Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11(20), 63–99. https://doi.org/10.22430/21457778.1213

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. Roteiro, 42(1), 37–64. https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11548

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores: Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28, 161–182. https://bit.ly/3QBBusw

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(31), 68–84. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000200068

Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. Trayectorias Universitarias, 7(12), 1–13. https://doi.org/10.24215/24690090e049

Pierella, M. P., & Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública: Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. Propuesta Educativa, 28(51), 93–107. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159813

Piovani, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani (Comps.), Metodología de las ciencias sociales (pp. 287–296). Emecé.

Santos Sharpe, A. (2020). La cultura institucional: Formas de organización, prácticas, identidades y sociabilidad en las carreras seleccionadas. En A. Santos Sharpe, Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios: Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires (pp. 71–146). Teseo. https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/

Silas Casillas, J. C., & Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50, 89–120. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97

Sotelo, L. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. Journal of the Academy, 11, 5–32. https://doi.org/10.47058/joa11.2

Sotelo, L. (2025). Sobre los ingresos, el acceso y el inicio a la universidad argentina: Un estudio a través del tiempo. Praxis Educativa, 29(3), 1–21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290312

Sotelo, L. A., & García, P. D. (2025). Dispositivos institucionales de ingreso universitario: Hacia un análisis desde la perspectiva de los inicios a la universidad. Cuadernos de Educación, 25, 9–28. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/49319

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. Perfiles Educativos, (62), 56–63. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-62-reflexiones-sobre-el-abandono-de-los-estudios-superiores.pdf

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: Condiciones, dimensiones y tensiones. Perfiles Educativos, 38(153), 105–119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300105

Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: Sujetos, saberes e instituciones. Educación, Lenguaje y Sociedad, 14(14), 1–35. https://doi.org/10.19137/els-2017-141402

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. Revista de la Educación Superior, 49(193), 107–127. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000100107

Walker, V. S. (2024). La precarización del trabajo docente universitario: Apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación. Entramados, 11(16), 250–268. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8384/8758

Fecha de recepción: 26-06-2026

Fecha de aceptación: 18-09-2026

Anexo

Enunciados, preguntas e ítems del CODES

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
1. ¿Qué edad tenés?	Respuesta numérica
2. ¿Con qué género te identificás?	A_Femenino B_Masculino C_No binarie D_Prefiero no decirlo F_Otro
3. ¿En cuál de las carreras universitarias mencionadas sos docente?	A_Ciencias de la Educación B_Medicina C_Psicología
4. ¿Cuál es tu cargo docente en la UNR?	A_Auxiliar de segunda (estudiante) B_Auxiliar de primera C_Jefa/e de trabajos prácticos D_Adjunta/o E_Asociada/o F_Titular de cátedra G_Otro
5. ¿Cuál es la dedicación al cargo docente?	A_Simple B_Semiexclusiva C_Exclusiva
6. ¿Cuál es tu antigüedad en años completos en la docencia universitaria?	Respuesta numérica
7. ¿Cuál es la cátedra o área disciplinar en la que desarrollás tus funciones docentes?	Respuesta corta
8. ¿En qué año del plan de estudios de la carrera se encuentra la materia en la que das clases?	A_1° B_2° C_3° D_4° F_5° G_6°
9. ¿Cuántas horas semanales estás frente a estudiantes en la materia?	Respuesta numérica
10. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes comenzaron a cursar en el último año con vos?	Respuesta numérica
11. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes aprobaron (regularizaron y/o promovieron) al finalizar el cursado en el último año con vos?	Respuesta numérica
12. Además del trabajo docente, ¿tenés otro/s trabajo/s remunerado/s?	A_Sí B_No
13. En caso de tener otro/s trabajo/s remunerado/s, ¿en qué trabajás?	Respuesta corta no obligatoria
14. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_El acompañamiento que brindás a tus estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje B_La orientación que brindás a tus estudiantes sobre la universidad y la vida universitaria C_La ayuda que das a tus estudiantes para que organicen su tiempo de estudio D_La organización de tus clases E_Tu nivel de exigencia en el cursado y en las evaluaciones

	F_Tu respeto hacia estudiantes en las instancias de evaluación G_Tu manera de propiciar el diálogo en las clases H_Tu gusto por ir a la facultad I_Tus vínculos institucionales por fuera de las clases (por ejemplo, con la gente que trabaja en las oficinas administrativas de tu facultad) J_La comunicación con tus estudiantes K_La relación laboral con tus pares docentes
15. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_En las reuniones de cátedra B_Con tus clases de consulta C_En instancias de tutorías o supervisiones
16. En general, más allá de tu asignatura, desde tu experiencia en la facultad, ¿Cómo calificarías los siguientes aspectos?	A_El funcionamiento de las secretarías y distintos trabajos administrativos B_El apoyo y acompañamiento gremial C_La infraestructura edilicia (por ejemplo, mobiliario, acústica, estado de las aulas) D_Los dispositivos y recursos tecnológicos (por ejemplo, WiFi, proyectores, coputadoras, equipos de audio) E_La carga horaria de trabajo F_La elección de horarios de cursado G_Las instancias de evaluación H_La comunicación entre docentes y estudiantes I_La comunicación entre pares docentes J_Los programas de becas para docentes K_Los servicios y actividades no académicas de la universidad (por ejemplo: comedores, actividades deportivas y recreativas, centros de salud) L_Las actividades académicas y de formación docente que se propician en el ámbito universitario (por ejemplo: talleres pedagógicos, jornadas, cursos y conferencias)
17. ¿Cómo te calificarías en relación con los siguientes aspectos?	A_Tu propio desempeño docente B_Tu tiempo de dedicación al armado de clases C_Tu motivación para desarrollar las tareas docentes D_Tu participación en instancias de formación propuestas por la universidad E_Tu participación en congresos y jornadas académicas F_Tu cumplimiento de las obligaciones laborales relacionadas con el cargo docente G_Tu conocimiento disciplinar (específicos de los temas que enseñás) H_Tus métodos de enseñanza I_Tus habilidades pedagógicas y didácticas
18. ¿Qué tipos de evaluación les proponés a tus estudiantes?	A_Escritas de opción múltiple B_Escritas con consignas abiertas a desarrollar C_Trabajos escritos individuales D_Trabajos escritos grupales E_Instancias orales individuales F_Instancias orales grupales G_Participación durante las clases H_Instancias virtuales sincrónicas (por ejemplo, con videollamada) I_Instancias virtuales asincrónicas (por ejemplo, foros o tareas en el campus virtual) J_Otro/s
19. En relación con tu trabajo docente, ¿cuál es tu grado de acuerdo acerca de las siguientes afirmaciones?	A_Tengo dispositivo/s apropiado/s para mis tareas docentes (por ejemplo: computadora) B_Tengo conocimientos generales de uso de tecnologías digitales (por ejemplo: descargas e instalación de aplicaciones, creación y edición de archivos, conexión de audio y video) C_Me resulta fácil el uso del campus virtual (Comunidades UNR) D_Dispongo de internet de calidad suficiente para mis actividades académicas E_Tengo formación específica para el uso de TIC en docencia
20. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás los siguientes recursos?	A_Estrategias metodológicas con inteligencia artificial (por ejemplo, ChatGPT) B_TIC para evaluar al conjunto de estudiantes C_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por vos (por ejemplo, presentaciones con diapositivas, videos, podcast, audios) D_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas E_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con tus estudiantes (por ejemplo: documentos de google) F_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con pares docentes de tu cátedra o departamento (por ejemplo: documentos

	de google) G_Modalidad virtual sincrónica (videollamadas para clases, acompañamiento, consultas o tutorías) H_Campus virtual (Comunidades UNR)
21. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás comunidades UNR para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
22. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás correo electrónico para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
23. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás redes sociales (por ejemplo, Facebook, Twitter/X, Instagram) para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
24. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás mensajería instantánea basada en teléfono celular (por ejemplo, WhatsApp) para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
25. En general, ¿cómo considerás tus habilidades en la utilización de las TIC en el ámbito educativo?	Escala: Muy malas - Excelentes