

La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas

Academic Profession in Argentina: Pre-pandemic Configurations

Noriega, Jaquelina E.¹

Ulagnero, Cristian²

Resumen

Este artículo realizará una descripción de ciertos rasgos de la Profesión Académica en Argentina con el objeto de colaborar en la realización de un mapeo respecto al estado de situación de la PA antes de la pandemia.

El estudio realizado es empírico descriptivo de poblaciones, mediante encuestas, ex post facto retrospectivo y de corte transversal. Se analizaron las distribuciones de frecuencias y relaciones entre las variables consideradas, con una muestra de 954 docentes de 39 universidades nacionales (edades de entre 22 y 80 años; M: 44,43; DE: 10,86); con cargos senior (37,7 %) y junior (62,3 %). La información empírica proviene del relevamiento realizado en el marco del ACADEMIC PROFESSION IN THE KNOWLEDGE- APIKS International Project - BASED SOCIETY. Desde un posicionamiento epistemológico de la complejidad, se utilizó la metodología cuantitativa para realizar análisis abarcadores, contextualizados y complejos sobre la problemática enunciada a continuación.

El propósito es identificar características de la situación laboral, preferencias en las tareas que desempeñan, grado de conformidad y expectativas laborales, de los académicos argentinos antes de la pandemia provocada por la COVID – 19.

El artículo presenta una descripción de los fundamentos teóricos que sirven de base para el análisis, una breve caracterización de la metodología empleada, los resultados obtenidos en el proceso de análisis de material empírico, algunas conclusiones y aspectos que invitan al debate, el diálogo y la reflexión.

Palabras clave: profesión académica; proyecto APIKS; universidad argentina; configuraciones; pandemia

Abstract

This paper describes certain features of the Academic Profession in Argentina with the aim of collaborating with the design of a map of the situation of AP before the pandemic.

The study is empirical and descriptive of populations by means of surveys, retrospective *ex post facto* and transversal. Frequency and relationship of the distributions among the variables taken into account were analyzed. The participants were 954 professors recruited from 39 national universities (aged between 22 and 80 years; M: 44,43; DE: 10,86); senior (37,7 %) and junior (62,3 %). The empirical data was taken from ACADEMIC PROFESSION IN THE KNOWLEDGE- APIKS International Project - BASED SOCIETY. A quantitative methodology framed on an epistemology of complexity was used to analyze the problem in a wide, contextualized and complex way.

Characteristics of the work situation, preferences as regards tasks, conformity and work expectations of the Argentinian academics before the pandemic caused by COVID – 19 were identified.

A description of the theoretical framework for the analysis as well as a short characterization of the methodology used, the results obtained during the process of the empirical material and some conclusions and aspects to discuss, converse and reflect on are presented.

Keywords: Beginning Profession; APIKS Project; Argentinian University; Pandemic

Fecha de Recepción: 18/05/2021

Primera Evaluación: 14/06/2021

Segunda Evaluación: 26/07/2021

Fecha de Aceptación: 02/08/2021

1. **Introducción**

Los estudios sobre Profesión Académica (PA) constituyen una propuesta de investigación de creciente desarrollo en nuestro país y que ha sido tomada, desde hace ya varios años, como objeto de indagación en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado de la UNSL al que pertenecen los autores del presente artículo. En tal sentido, ha sido una preocupación sostenida por el equipo de trabajo, preocupación plasmada en distintas comunicaciones escritas (Noriega, J., 2019; Noriega, J. y Mazzola, C., 2018; Mazzola, C. y Noriega, J., 2017) que sirven de cimiento fecundo para el presente texto.

El interés por caracterizar la profesión académica y la cultura que la misma conlleva, se constituye en un desafío para los/as investigadores/as, en el particular tiempo presente, es importante destacar la necesidad de seguir produciendo conocimiento respecto a las distintas dimensiones que conforman esta compleja y relativamente nueva profesión, aportando así descripciones y profundizaciones, comportamientos y tendencias a lo largo y a lo ancho de este extenso país, donde la misma adquiere particularidades propias de ese contexto. La identificación de cambios y continuidades en perspectiva local, regional e internacional es un camino que poco a poco comienza a ser posible resaltándose su interés. Ahondar estas temáticas, compartir las perspectivas de estudio, difundir los resultados tiene por uno de sus principales objetivos instalar la necesidad de generar políticas de desarrollo académico congruentes con los propósitos y las necesidades de la Educación Superior (ES) de este país.

Este artículo realizará una descripción –que se inicia con la traza de un hilo contextual e histórico, transversalmente presente de manera permanente- de ciertos rasgos de la Profesión Académica en Argentina con el objeto de colaborar en la realización de un mapeo respecto al estado de situación (sobre dichos rasgos) de la PA antes de la pandemia. Las preguntas que guiarán la indagación serán: ¿contaban –los/as académicos/as- con experiencias previas referidas a Educación a Distancia (E a D) y/o Tecnologías de Informática y Comunicación (TIC) aplicadas a educación?, ¿cuáles eran las preferencias respecto de las tareas que desempeñan (docencia e investigación) en relación a esa experiencia antes nombrada?, ¿cuál es el grado de conformidad con dichas tareas y las expectativas laborales de los académicos argentinos antes de la pandemia provocada por la COVID – 19?

Así, al identificar ciertas configuraciones de la Profesión Académica argentina previas a la pandemia, se espera aportar elementos para la discusión referida a las fortalezas y debilidades de los/as académicos/as en las universidades al momento de afrontar, de manera intempestiva, la virtualización de todas las actividades referidas a sus roles, signadas por el Aislamiento Social preventivo y obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

La pandemia provocada por la COVID-19 reconfiguró el espacio universitario, las instituciones y sus sujetos. La emergencia de la situación sanitaria a escala global, la irrupción sin previo aviso, la inmediatez de la acción desencadenó múltiples respuestas, en gran parte, signadas por la experimentación, el ensayo y error, pero fueron respuestas nuevas a problemas también nuevos en el marco de las culturas institucionales universitarias, de las cuales los/as académicos/as fueron protagonistas centrales.

Indudablemente, el carácter disruptivo de este momento histórico signado por el ASPO y DISPO en términos globales, ha obligado a las universidades e instituciones de Nivel Superior a reconfigurar la vida académica, apareciendo nuevas formas de enseñar, de gestionar y de investigar, en definitiva, nuevas formas de circulación y producción de conocimientos “empujadas” por las circunstancias.

La situación tan particular exigió a los/as académicos/as desplegar estrategias de abordaje de sus tareas como docentes e investigadores/as distintas a las habituales y que seguramente estuvieron en relación directa con sus aprendizajes, conocimientos y saberes capitalizados con anterioridad a este momento histórico. Es ello lo que pretende mostrar este artículo, esos puntos de inicio, dado que se parte de la idea de que el trabajo académico en las universidades tiene un espacio-tiempo definido, donde se producen encuentros interpersonales en torno a conocimientos y saberes. Identificar y describir este germen supone también revisar y bucear el estado de situación de la educación virtual y a distancia en el país dado que, como veremos más adelante, el desarrollo incipiente, atomizado, descoordinado y poco regulado en un contexto de expansión de la E a D, marca también ciertos rasgos de la PA que serán objeto de este trabajo.

Indudablemente, las características de la PA anteriores a la pandemia se ponen en juego especialmente en este tiempo disruptivo. En tal sentido, es preciso señalar retomando a Brunner, J. J. (2016) que una gran parte de los/as docentes universitarios/as en Argentina no cuentan con estudios de posgrado; las remuneraciones son relativamente bajas y poco competitivas; la preparación propiamente didáctica es escasa cuando no inexistente en ciertas áreas de la ciencia; las oportunidades de capacitación y perfeccionamiento para mejorar su rendimiento suelen ser limitadas (sobre todo por la oferta y por la disponibilidad económica); los estímulos para una mayor aplicación a su tarea y mejora continua del desempeño son muy escasas. La PA presenta un alto nivel de segmentación interna, la diversidad de funciones que cumplen, el reducido número de quienes trabajan en una sola institución en régimen de jornada completa, la ausencia de un cuadro de valores y conocimientos compartidos y la falta de perspectivas de una carrera profesional bien estructurada, son características distintivas propias del contexto, que la diferencian de lo que ocurre en otras latitudes del mundo. La ES ha debido adaptarse a este entorno también

signado por la intensa masificación de la matrícula, la proliferación y diferenciación de las instituciones y programas; la transformación de la composición demográfica, social y académica del cuerpo estudiantil con la consiguiente multiplicación y diversificación de la demanda.

El supuesto que guía esta búsqueda refiere a que la irrupción sin previo aviso de la pandemia por la COVID 19, suscitada en marzo del 2020, requirió un rápido reacomodamiento de los/as académicos/as argentinos/as quienes, acostumbrados/as a desarrollar sus tareas de docencia e investigación de manera presencial y en el ámbito físico de la universidad, debieron repentinamente trasladar sus oficinas a sus viviendas personales y todas las actividades a la virtualidad. En este nuevo e inesperado contexto, las habilidades y competencias previas, la experiencia ya adquirida de enseñanza con TIC, virtualización de la enseñanza, participación en propuestas de Educación a Distancia (E a D), tanto como la predisposición personal al trabajo remoto y a la mediación comunicacional por computadoras, pasó a tener un rol central. No es posible una descripción completa de las implicancias de este proceso sin señalar, además, el carácter incipiente y poco regulado de la E a D en Argentina, cuestión que es preexistente a la pandemia.

Para completar esta introducción, es preciso aclarar que la información empírica que origina este trabajo de indagación proviene del relevamiento realizado en el marco del ACADEMIC PROFESSION IN THE KNOWLEDGE- APIKS International Project - BASED SOCIETY. A los efectos de situar el Proyecto APIKS, es relevante destacar que es una continuidad de Proyectos anteriores, en palabras de C. Pérez Centeno (2019, p. 1):

APIKS da continuidad a dos estudios precedentes realizados el primero de ellos en la década del 90 por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y, el segundo, en la década pasada, en el marco del CAP Project (Changing Academic Profession). Los tres se basan en la aplicación de una misma encuesta, consensuada internacionalmente en una cantidad creciente de países.

El mencionado CAP Project aplicó en 2008 una encuesta internacional para investigar la naturaleza y la extensión de los cambios que ha experimentado la PA. La misma se administró de manera simultánea en 21 países. Las variables consideradas fueron: nivel educativo, área disciplinaria de desempeño académico, cantidad de horas trabajadas, tipo de dedicación, nivel de formación e interés del académico, cargo que ocupa, antigüedad académica y género (Pérez Centeno, 2012).

Habiendo enunciado el propósito que persigue este trabajo, los supuestos que sirven de base y el marco de investigación en el que se inscribe, se presentan a continuación: una descripción de los fundamentos teóricos que sirven de soporte para el análisis, una breve caracterización de la metodología empleada, los resultados

obtenidos en el proceso de análisis de material empírico, algunas conclusiones y aspectos a discutir que invitan al debate, el diálogo y la reflexión.

A. Consideraciones respecto a la profesión académica como campo de estudio

La Profesión Académica en Argentina se rige por un marco legal constituido básicamente por 3 elementos: la Constitución Nacional, en su régimen laboral propio y derecho sindical; la Ley de Educación Superior 24521 que establece entre otras cuestiones importantes el concurso abierto y público de antecedentes y oposición, la contratación de académicos/as, la designación temporaria de académicos/as como interinos, la autonomía académica y administrativa de la universidad; y finalmente, los Estatutos Universitarios y reglamentaciones como resoluciones y ordenanzas de cada universidad.

Marquina, M. (2008) sostiene que existen al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de Profesión Académica. En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado. En segundo lugar, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción, está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer término, esta actividad posee un “ethos” propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor del cual se construye una cultura propia y singular. Por otra parte, esta profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad y tiene por objeto básicamente las actividades de docencia e investigación, atravesadas por la generación, distribución, circulación y transmisión de conocimientos.

Enmarcando a la PA, dice García de Fanelli, A. (2009, p. 14):

para un grupo importante de profesores universitarios en la Argentina, crecientemente ha comenzado a expandirse la figura del profesor que se dedica a la enseñanza y a la investigación a tiempo completo en una universidad o particularmente la de aquél que trabaja en varias instituciones pero que obtiene su principal ingreso económico de la actividad de enseñanza.

La profesión académica como subcampo de estudio, ha tenido un desarrollo en aumento en los últimos años en Argentina. Teniendo como parámetro que la Educación Superior se consolidó como campo a partir de las últimas 2 décadas del siglo pasado, podría decirse que éste es un subcampo relativamente nuevo y en expansión. Tempranamente, se comenzaron a replantear aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación con el acceso, promoción, estabilidad, conexión con las demandas sociales (Clark, 1987), entre otras. En Argentina, el estudio de la profesión académica ha estado íntimamente asociado a la transformación de la Universidad, a la diversificación del conocimiento y a la expansión

de las oportunidades de Educación Superior. Los cambios que la Universidad como institución social ha tenido a través del tiempo y que se derivan de modificaciones internas y externas, han tenido repercusiones en la definición y condiciones de desempeño del rol académico y en la consolidación de esta profesión.

Si bien existe aún un encendido debate acerca si considerar a la actividad que realizan los académicos como una profesión, es necesario señalar que es posible enunciarla como tal dado que se encuentran presentes en ella las líneas conceptuales que componen la noción moderna de profesión, a saber: -existen principios básicos que refieren al desempeño del rol, como el cultivo del conocimiento, la libertad académica y la autonomía en las decisiones de los individuos y las organizaciones; -comparten sus integrantes la calidad de empleados de una organización; -la libertad en el uso y distribución del tiempo contratado no dedicado al cumplimiento de las responsabilidades docentes; -sistemas de remuneración asociados a la valoración del mérito y, -distribución de prestigio entre los miembros según el dominio del campo, experiencia y resultados diferenciales. (Grediaga Kuri, R. 1999).

La diversidad en la PA es una de sus principales características. La misma está dada en primer lugar por la multiplicidad de contextos organizacionales en que prestan sus servicios los académicos y a la dimensión histórica y evolución del sistema de Educación Superior de cada país. En segundo lugar, los/as académicos/as pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, formando parte de sus comunidades (Becher, T., 2001), lo cual les permite entre otras cuestiones trascender el ámbito de las instituciones en las que están vinculados/as laboralmente.

Cabe destacar que algo que, diferencia a la PA de otras, es que integra a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento, aun cuando compartan exigencias generales respecto a conocimiento científico y habilidades necesarias para desarrollar las actividades de docencia e investigación.

Los/as académicos/as cumplen simultáneamente, además de la función de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica), la de investigar, pues se espera que preserven, transmitan e incrementen el corpus de saber científico, tecnológico y humanístico existente socialmente. Independientemente de las características que presente la organización de ES en la que se encuentran insertos/as, ésta vive y opera a través de sus miembros. Los académicos integrados en la organización necesitan del contenido disciplinario y funcional y tienen injerencia directa sobre las nuevas plazas que se abren y el perfil de quienes deberán ocupar las nuevas posiciones. De esta manera la PA en las universidades se juega en la compleja trama que constituyen el campo disciplinar, la cultura académica que se genera en torno a los grupos de pertenencia, el territorio que habitan esos grupos y los distintos mecanismos de cohesión y socialización que conforman un especial

tipo de cultura. En palabras de T. Becher (2001: 44):

Por su misma naturaleza, pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y compromiso personal, una “forma de estar en el mundo”, adoptar “un marco cultural que define una gran parte de la propia vida” (Geertz, 1983).

El control que ejerce la PA sobre las posibilidades de ingreso, promoción y permanencia en el mercado laboral, y la propia existencia del mercado académico, constituyen otro rasgo central para considerar a los académicos como un tipo particular de profesión. Los juegos de poder dentro del campo académico se dan de forma enmarañada y se entretajan en la forma de un capital universitario el que, al decir de P. Bourdieu (2008:114):

se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes, como todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo, jurados... ese poder sobre las instancias de reproducción del cuerpo universitario asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria, suerte de atributo de función que está mucho más ligado a la posición jerárquica que a propiedades extraordinarias de la obra de la persona.

En esta urdimbre, ya desde la última década del siglo pasado, comienza a aflorar una creciente demanda de evaluación de la docencia de ES. En el marco de políticas de calidad los/as académicos/as, en su rol de pares, no sólo participan en la evaluación para determinar quién podría ocupar los distintos puestos y cargos, sino también meritúan el desempeño académico de sus pares en un territorio competitivo y meritocrático. Es decir, que también los pares evalúan a quienes forman parte de la organización para retenerlos/as o no, y para promoverlos/as o no. En otras palabras, los académicos ejercen el monopolio del núcleo básico de saberes, y la actividad asociada a la profesión, por sobre otros miembros de la sociedad (Fernández Lamarra, 2010).

Pero, a diferencia de otras profesiones, dentro de la profesión académica es imposible el ejercicio liberal o distribución de prestigio entre los miembros de la profesión académica *per se*, dado que necesariamente ocurre con la mediación de las organizaciones formales en que estos profesionales trabajan y por los cuales perciben un salario (Noriega, J. 2014).

B. Problemáticas y tendencias en la Educación Superior universitaria argentina y su concurrencia en la situación de Pandemia

Es este el marco que delimita o contiene la Profesión de los/as académicos/as en Argentina hoy: una profesión de características heterogéneas, aun no suficientemente descripta ni conocida. Sirva este artículo para colaborar en este sentido, al dibujo de

algunos rasgos de la PA en la universidad pública.

Para comprender el contexto y los desafíos a los cuales se enfrenta la PA en Argentina, es necesario analizar algunos cambios evidenciados en la ES y especialmente en las instituciones universitarias del país, que delinear tendencias, las que junto a su gramática dibujan el estado de situación. Al respecto, Judith Naidorf (2012: 35-47), describe ocho atributos de las actuales condiciones de producción intelectual (ACPI), ellos sirven para describir rasgos generales de la PA:

1) el aumento de la competencia entre pares, 2) la hiper productividad medida en términos cuantitativos, 3) la tensión entre individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes, 4) la burocratización de las actividades de investigación, 5) la labor a corto plazo y por proyectos específicos, 6) la tensión entre la hiperespecialización y los abordajes inter, multi y transdisciplinario, 7) la búsqueda permanente de subsidios a la investigación y 8) las tensiones existentes en torno a realizar investigaciones pertinentes.

Pero estas características antes descriptas se dan en el marco de una trama que signa un devenir histórico, según el cual, el siglo pasado fue sin dudas el que marcó la expansión y diversificación del sistema universitario (Mollis, M, 2001), situación que continuó en las primeras décadas del presente siglo. La explosión de estudiantes, la masificación de la ES fue un proceso que acompañó la expansión y diversificación del sistema, donde hubo un crecimiento considerable de la oferta de ES privada, rasgos que serán expuestos en cifras más adelante. N. Fernández Lamarra (2007:20) sostiene al respecto:

En Argentina durante la década del 90 se acentuó el proceso de diversificación de la educación superior iniciado con anterioridad. En primer lugar, esto se evidencia entre la universitaria y la no universitaria, ya que la matrícula de ésta última creció significativamente –durante los años 70 y 80- cuando se crearon un alto número de instituciones con muy diversas orientaciones y con muy distintos niveles de calidad.

Otro rasgo de la época es un mercado de empleo cambiante que deja a las universidades con su dura estructura de funcionamiento a destiempo de los cambios y readecuaciones necesarias como para dar respuesta rápida a través de sus egresados (Rama, C. 2011). El surgimiento de carreras cortas con la ilusión de una salida laboral rápida muestra también la necesidad de una adecuación inminente.

Existe, además, ya instalada una demanda social de rendición de cuentas a las universidades que otrora no existía. Ello obliga a que éstas deban someterse a procesos de evaluación externa y de auditoría que en muchos casos ha llevado a la denuncia de casos de corrupción donde prestigiosas universidades se han visto involucradas de manera directa. Esta tendencia a la rendición de cuentas se

complementa con la instalación de sistemas de recompensas a la PA que, al intentar completar el salario, dirige, y orienta las tareas académicas. Respecto a este último punto el surgimiento del Programa de incentivos a docentes universitarios (Decreto 2427/93), que establece un incentivo para el personal docente de las Universidades Nacionales que participen en proyectos de investigación y cumplan funciones docentes, es un ejemplo de ello. Cabe aclarar que este Programa comienza a implementarse a partir de la Resol. 1543/14, que además establece los requisitos para la categorización de docentes universitarios, priorizando la tarea de investigación por sobre la de docencia.

Desde hace varias décadas se asiste a la firme y paulatina retirada del Estado como principal y exclusiva fuente de financiamiento de las universidades, viéndose estas instadas a la búsqueda de otras fuentes de financiamiento que completen los aportes del Estado. Esta situación ha desencadenado un mercantilismo en avance, donde el conocimiento adquiere un valor en el mercado que se relaciona de manera directa con la necesidad de que los/as académicos/as consigan financiamiento externo para poder continuar sus investigaciones, su formación continua y la vinculación con otros pares. Al respecto es necesario retomar a JUARROS, F. y NAIDORF, J. (2007: 490):

A partir de las transformaciones operadas, esta situación se ha modificado sustancialmente, obligándola a competir por subsidios que en décadas anteriores tenía garantizados por el Estado. La ley 24.521 es explícita al respecto: establece que es responsabilidad del Gobierno Nacional definir los roles del gobierno en materia de planeamiento, financiamiento y evaluación, e incorporar procesos de evaluación institucional interna y externa como herramientas para alcanzar el mejoramiento de la calidad y la modernización de las instituciones. Autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución Nacional, y establece un marco común para los sectores público y privado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), enmarcándose de este modo en las nuevas formas de intervención propias del Estado Evaluador.

Los estudiantes que asisten a las universidades hoy no son los clásicos estudiantes de antaño, son en muchos casos trabajadores/as, padres/madres que pujan por forjarse un futuro mejor. El estudio es una actividad más en su desarrollo cotidiano, no ocupa la centralidad ni pueden definirse como estudiantes de tiempo completo. La inestabilidad económica y la prolongación de los estudios son dos factores, entre tantos otros, que empujan a que los/as estudiantes sean claramente muy diferentes de los tradicionales. Un sistema de educación cerrado, estático, presencial y poco

flexible se topa de lleno con sujetos digitales que han nacido en y para un mundo hipermediatizado (Carli, 2012).

La incorporación de las TIC a la enseñanza y a la gestión en las universidades es otra característica de la actualidad en Argentina que ha cambiado sustancialmente el modo de transmitir y producir conocimientos:

América Latina muestra, en la última década, el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y, por lo tanto, de la diversificación y segmentación de la oferta educativa, particularmente a nivel de la Educación Superior. En este contexto se aprecia un mayor grado de internacionalización así como un fuerte crecimiento de la educación a distancia y, muy especialmente, de la educación virtual, como efecto del rol creciente de las TICs. (Fernández Lamarra, et al, 2014)

Con docentes un tanto atrasados en el uso de herramientas digitales, las clases y la vida universitaria en general, se ha visto alterada por nuevas formas de vinculación, de diálogo y de intercambio que han venido para quedarse. El avance de la Educación a Distancia como un sistema que ofrece flexibilidad y manejo de otros tiempos a sus consumidores, es una clara referencia de que la enseñanza puramente presencial debe ser revisada al interior de las universidades. Como se venía diciendo, el desarrollo incipiente de la modalidad de E a D en Argentina ha estado signado por una creciente y sostenida expansión, que puede observarse –como lo veremos más adelante- a partir del crecimiento de la matrícula de esta modalidad, en la última década de este Siglo.

C. La Sociedad del conocimiento como marco actual

La situación de pandemia actual y su consecuente impacto o influencia en la actividad de los/as académicos/as en las universidades argentinas, no es posible que sea entendida en su real complejidad, si no se la enmarca en la llamada Sociedad del Conocimiento (SC). Tomando como referencia a Ayute, A. et al (2012), es posible localizar su origen en los años 60 del siglo pasado, cuando el mundo experimentaba una tendencia hacia una sociedad centrada en la producción de saber, sumado a la emergencia de nuevos trabajadores y trabajadoras centrados en la producción y gestión del mismo. La modificación de las relaciones entre las organizaciones y el entorno signado por la competencia y la globalización de los mercados, la distribución del tiempo de trabajo, el trabajo virtual y a distancia, la utilización de nuevas tecnologías que aumentan el intercambio informativo y tecnológico, los nuevos requerimientos laborales que exigen nuevas competencias y habilidades, la incorporación paulatina y sostenida de mujeres en el mercado de trabajo, conforman un escenario complejo, dinámico y difícil de decodificar si no se lo hace desde una mirada también compleja, flexible y emergente.

Estas enunciadas, como tantas otras cuestiones propias de la época, rompen

la concepción tradicional de educación. Si bien, el conocimiento –su producción y circulación- es lo central en la Universidad, surge la necesidad de que se reconozcan múltiples maneras de aproximación y apropiación del mismo, múltiples circuitos de circulación y distribución, diversos agentes sociales intervinientes en ambos procesos tanto académicos como extracadémicos. A la vez que la universidad, como institución formadora de profesionales se ve interpelada por distintos sectores de la sociedad, reclamando una mayor y mejor inserción en la comunidad, una contribución más clara y cercana con el medio, un compromiso con el desarrollo social, político, económico del país. En estos procesos cobra relevancia la necesidad de idear, planear distintas formas de acceso al conocimiento tanto de los universitarios como de la comunidad extramuros.

Indudablemente en la SC lo central es la producción, la reproducción crítica de saberes y conocimientos que sean útiles para los sujetos en sus contextos. Partiendo de la idea que el conocimiento no sólo se construye de forma individual en la mente del sujeto, sino que hay una construcción colectiva que es dinámica y cambiante por su origen social y cultural, se apuesta a fortalecer, a andamiar desde distintos lugares y con diversidad de herramientas esa construcción. Existe un conjunto de capacidades, competencias y habilidades que son claves en la SC tales como: -dominar determinadas competencias genéricas más que un repertorio de competencias técnicas; -aprender a gestionar el conocimiento de otra manera (mediado por TIC); -discriminación inteligente ya que no se puede procesar toda la información, sino que hay que seleccionar lo relevante; -creatividad para poder convivir de manera cómoda con la incertidumbre y anticiparse a los escenarios realizando experiencias nuevas y no conformándose con lo ya conocido; -establecer criterios para seleccionar la información más valiosa, facilitar la conexión entre ideas y conocimientos dispares, contribuir a que esa información se transforme en saber a través de un proceso de elaboración personal que puede desarrollarse de manera individual. En esta época, como en ninguna otra, cobra un lugar de preponderancia la conectividad como garantía de inclusión educativa y como derecho social.

D. Educación a Distancia en Argentina como punto de partida para la virtualización obligada

A partir de la irrupción de la pandemia (24/03/2020) anunciada por la OMS, las universidades argentinas, en consonancia con las del mundo, resolvieron la continuidad pedagógica y el recurso inmediato fueron las TIC. Sin lugar a duda, la virtualización de todas las tareas que realizan los universitarios, tanto estudiantes como académicos/as, durante el ciclo académico 2020 seguramente ha producido situaciones de incertidumbre, de preocupación y de desolación en ellos. Ahora bien, ¿con qué experiencias contaba el sistema universitario argentino para la virtualización de prácticas educativas?, con qué recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos contaban los académicos para asumir tamaño desafío? Resulta interesante observar

cuáles fueron los rasgos identificables desde el relevamiento de APIKS, respecto de la vinculación con las TIC, las prácticas y experiencias preexistentes en los/as académicos/as al referido tema.

Si bien se toma como referencia en este artículo a las experiencias de E a D para señalar el poco desarrollo y la escasez de innovación educativa, es necesario destacar que la pandemia no transformó en E a D las actividades en la universidad, sino que las mudó a virtuales, pasando a ser mediadas por tecnologías, pero de ninguna manera se entiende que ello responde al modelo de E a D propiamente dicho.

El Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia Nro. 260 estableció la emergencia sanitaria en el territorio nacional y con ello la cuarentena que determinó el ASPO y posteriormente el DISPO que fue adquiriendo distintas modalidades según las distintas jurisdicciones provinciales, hasta la fecha. Ello determinó que la actividad de clases presenciales fuera casi nula en el territorio nacional durante el 2020, y en todos los niveles educativos. La virtualización de la enseñanza y de todas las actividades de los académicos en las UNN cambió drásticamente las agendas de trabajo, los plazos, las tareas y sobretodo implicó la improvisación de la continuidad pedagógica de las actividades de enseñanza que pasaron a ser virtuales instalándose aulas virtuales, encuentros por video conferencia con todos los problemas que ello conllevó y conlleva.

D.1. E a D en argentina entre la expansión y la escasa regulación del sistema. Resonancias y modos de afectación de la PA

Si bien es posible situar los comienzos de la E a D en Argentina por mediados del siglo XX, es en la última década de ese Siglo cuando acontece la creación de la Red Universitaria de E a D (RUEDA), hito importante que sienta las bases para un trabajo sostenido durante varias décadas, orientado a obtener un conocimiento y reconocimiento de las prácticas universitarias bajo esta modalidad.

En la Argentina, la penetración de la modalidad en la Educación Superior fue a partir de su adopción en instituciones que desarrollaban la enseñanza en modalidad presencial. Recientes estudios (Guido, L y Versino, M 2012; González, A. y Martín, M., 2017; Álvarez, M. et al, 2020; Pérez Centeno, C., 2013) dan cuenta del desarrollo de la modalidad E a D en distintas UNN, las que van mostrando peculiaridades de acuerdo al contexto y a la historia institucional.

González, A. y Martín, M. (2017) señalan que en la actualidad se mantienen varias de las tensiones que se vinieron dando a lo largo de todo el desarrollo de la modalidad en el país. Los autores identifican las siguientes tensiones:

-los profesores interactúan con las tecnologías digitales, pero no necesariamente las implementan en sus clases;

- es necesario que los estudiantes también reconfiguren su rol en la era digital respecto del uso de tecnologías;

- tendencia a la bimodalidad adoptada por varias universidades para brindar diversificación en los trayectos, ampliando así las posibilidades de acceso al desarrollo de las carreras (ello puede ser visto como una oportunidad o como una amenaza a la presencialidad);

- la internacionalización se presenta como un desafío;

- la gestión de E a D también implica una tensión ya que es necesario analizar de manera continua las propuestas dando espacio para la innovación en el modelo.

Para completar el paisaje descriptivo, es indispensable reconocer la existencia de ciertas problemáticas inherentes a la modalidad (Guido, L. y Versino, M., 2012) que se encuentran ligadas, a otras tantas propias del campo de la ES, tales como:

- el arancelamiento de las universidades públicas que cobran cuotas para la modalidad E a D en carreras de grado, encubriendo una privatización de la ES;

- la expansión y la diversificación del sistema y de oferta académica, la que muchas veces se superpone con las consecuentes problemáticas que ello acarrea;

- la contratación de soporte técnico provisto por empresas privadas alrededor de las cuales se monta un negocio donde las universidades públicas quedan atrapadas.

A esto se suma la inestable y precaria condición laboral de los docentes que se desempeñan en carreras bajo esta modalidad; dado que, no existen parámetros que regulen las funciones, horarios de trabajo, evaluación de desempeño, entre otras (Guido, L. y Versino, M. 2012).

Pérez Centeno C. (2013) en un estudio referidos a la PA en propuestas formativas de E a D, señala que la mercantilización de la ES es importante en esta modalidad, y entre otras cuestiones señala:

- el arancelamiento de los estudios de grado y posgrado,

- la falta de financiamiento por parte de Estado,

- la contratación de académicos que se encuentra atada al tiempo de duración de los cursos y de la cantidad de estudiante,

- las cátedras son en general unipersonales y en algunos casos el seguimiento lo realizan tutores.

Esta realidad hace que los docentes universitarios que allí se desempeña tengan otras ocupaciones laborales profesionales para complementar sus salarios, no pudiéndose dedicar de lleno a la formación y actualización permanente, que demanda la modalidad tan apegada a los avances de las TIC en el marco de la SC, antes someramente descripta.

El carácter aún incipiente en Argentina de la E a D, de las experiencias de

virtualización, de la incorporación de TIC a la enseñanza en las universidades se correlaciona de manera directa con la falta de regulaciones del trabajo académico en la virtualidad. No solo dan cuenta de ello numerosas producciones académicas con referencia empírica –gran parte de las cuales se han incorporado aquí- sino también los reclamos a nivel gremial que han surgido notoriamente en esta época de pandemia. El contexto sanitario y la virtualización de prácticas en las universidades puso el foco en problemáticas presentes en la PA ejercida en la modalidad, y que permanecían poco visibilizadas. En tal sentido, es esperable que los reclamos realizados desde las asociaciones gremiales de docentes universitarios (tales como FEDUN, CONADU, CONADU HISTORICA -sus distintas filiales- entre otros), los que claramente reclaman derechos y promueven la redefinición de tareas y tiempos, condiciones salariales, tecnología, se hagan extensivas a la modalidad híbrida (presencial-virtual de modo complementario) y a la E a D.

Con esto se pretende considerar y visibilizar que la situación previa a la pandemia en los académicos/as que se desempeñan en estas modalidades ya era compleja, desregulada, precarizada, poca estructurada y también poco estudiada desde el mundo académico. Sintetiza V. Walker (2019 pp 6-16) al respecto:

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de carreras presenciales de las universidades seleccionadas permite reconocer la centralidad que ocupan las actividades virtuales en su trabajo cotidiano, que contribuyen a desdibujar las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar, descentrando no sólo el espacio de aprendizaje de los confines del aula sino también los tiempos que ya no se ajustan a los límites de la jornada laboral prescripta. Aunque algunos profesores valoran la autonomía que brinda el *workhome*, la mayoría de los entrevistados dicen vivir el teletrabajo como una forma de intensificación del TDU, un trabajo a demanda que requiere estar constantemente conectado. En la misma línea, el análisis de la academia británica realizado por Gill (2015), da cuenta de que el trabajo en las universidades de hoy parece ser el de una ‘academia sin paredes’ que si bien es resultado de múltiples determinantes se ve facilitado por las TIC que hacen posible estar *always on*.

D.2. Modalidad de E a D y modalidad presencial en Argentina: comparativa en números.

En este apartado se presentan estadísticas que pretenden colocar en cifras lo expresado en puntos precedentes respecto de algunos aspectos significativos, sensibles del sistema universitario argentino en el que se instala la continuidad pedagógica en la pandemia, tales como:

- La continuidad del proceso de masificación del sistema de ES
- La diversificación del sistema universitario argentino

- El crecimiento de la oferta privada de ES
- El aún incipiente sistema de E a D, su sostenido crecimiento
- La convivencia de modalidad presencial y a distancia

a- Evolución de la matrícula de estudiantes universitarios en la última década

En el siguiente cuadro, puede observarse el comportamiento de la matrícula de pregrado y grado según sector de gestión, modalidad de estudio y tasa de crecimiento promedio anual, para el período de tiempo comprendido entre los años 2011 a 2018. Puede notarse, por un lado, el crecimiento sostenido de la matrícula general en la última década y, por otro, la predominancia de la opción por la educación presencial por sobre la educación a Distancia que realizan los estudiantes en Argentina. Si analizamos los índices de TCPA (tasa de crecimiento promedio anual) se aprecia como significativo que: en el total general, la velocidad de crecimiento de la matrícula a distancia presenta un crecimiento que podría calificarse como “explosivo” respecto de la presencial; este crecimiento de la opción de estudio en modalidad E a D en la gestión privada, es interesantemente mayor que en el ámbito estatal. Además, dentro de la gestión privada la opción presencial demuestra un crecimiento mínimo, mientras que la modalidad a distancia presenta un desarrollo 13 veces mayor. A la par, no es despreciable la progresión que ha tenido también la matrícula en la modalidad E a D en la gestión estatal, en estos 10 últimos años, donde triplicó su incremento.

Queda demostrado aquí el crecimiento sostenido y expansivo de la modalidad E a D, al menos a rigor de considerar la opción de matriculación de estudiantes en el sistema universitario argentino, aunque sigue siendo incipiente respecto de la presencialidad. EL fenómeno de la masificación continua a un ritmo menos acelerado que en años anteriores, pero no por ello menos firme, la diversificación del sistema es también otro rasgo observable.

Cuadro 1: Estudiantes de ofertas de pregrado y grado según sector de gestión y modalidad de estudio. Tasa de crecimiento promedio anual 2011 a 2018

Sector de gestión y Modalidad	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TC PA
Total General	1.808.415	1.824.904	1.830.926	1.871.445	1.902.935	1.939.419	2.005.152	2.071.270	1,7
Distan- cia	100. 557	114. 985	122. 542	126. 647	131. 005	145. 411	160. 977	165. 023	6,4
Presen- cial	1.707. 858	1.709. 919	1.708. 384	1.744. 798	1.771. 930	1.794. 008	1.844. 175	1.906. 247	1,4
Estatad	1.441.845	1.442.286	1.437.794	1.468.072	1.491.452	1.519.797	1.584.392	1.640.405	1,6
Distan- cia	43. 339	46.129	46.565	45. 813	44. 578	49. 623	60.580	58. 491	3,8
Presen- cial	1.398. 506	1.396. 157	1.391. 229	1.422. 259	1.446. 874	1.470. 174	1.523. 812	1.581. 914	1,6
Priva- do	366.570	382.618	393.132	403.373	411.483	419.622	420.760	430.865	2,0
Distan- cia	57. 218	68.856	75.977	80. 834	86. 427	95. 788	100. 397	106. 532	8,1
Presen- cial	309. 352	313. 762	317. 155	322. 539	325. 056	323. 834	320. 363	324. 333	0,6

Nota: TCPA= Tasa de crecimiento promedio anual

Fuente: Anuario Estadístico Año 2018. SPU- ME-

b- Presencia de instituciones de universidades según el tipo de gestión

La tabla subsiguiente refleja el incremento de instituciones universitarias que ha recibido el sistema universitario argentino en los últimos años del presente siglo. Como rasgo significativo se observa la existencia de más instituciones privadas entre los años 2009 y 2014, luego esta tendencia se revierte, ello corresponde al último periodo de creaciones de universidades nacionales operado durante el último gobierno kirchnerista.

Entre los años 2009 y 2019 las universidades estatales incorporaron 19 instituciones nuevas, mientras que la gestión privada hizo lo propio, pero en un número inferior, reportando la creación de solo 6. Puede constatarse, por un lado, el incremento del número de instituciones universitarias en lo que va de este nuevo

siglo y, por otro lado, que estamos en presencia de un sistema binario de gestión. Ambos sistemas, estatal y privado, conviven en el sistema, pudiéndose inferir de ello que ambas ofertas serían complementarias respecto de la cobertura de la demanda social educativa del nivel.

Instituciones universitarias según sector de gestión (años 2009 a 2019)

Sector de gestión	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estatal	48	55	55	55	57	57	66	66	66	66	67
Privada	56	57	57	62	63	63	62	63	63	63	63
Extranjera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Internacional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total	106	114	114	119	122	122	130	131	125	131	132

Fuente: elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos Años 2009 a 2018. SPU. ME.

c- Oferta académica oficial según modalidad, tipo gestión y nivel

En el siguiente cuadro puede observarse la oferta oficial de titulaciones universitarias según sector de gestión, nivel y modalidad. El porcentaje total de oferta académica en Argentina es considerablemente mayor en la gestión estatal con respecto a la privada, pero a la par puede inferirse un considerable crecimiento de la oferta privada. Al comparar la oferta total a distancia (828) en relación a la presencial (14600), la primera representa un 5,4 % del total general. La oferta a distancia en la gestión estatal duplica la privada; mientras que la proporción en la modalidad presencial es mayor, representando un 15% más. Queda evidenciado aquí que existe, en el sistema universitario argentino, una predominancia de titulaciones ofrecidas por instituciones de gestión estatal, tanto en modalidad presencial como a distancia en todos los niveles. La brecha más significativa en modalidad a distancia se encuentra en el nivel de posgrado. Respecto de las propuestas presenciales, la diferencia más importante se encuentra en el nivel de pregrado. Ambos niveles representan los extremos de la formación ofrecida por las instituciones de NS universitario.

Cuadro 2: Títulos oficiales discriminados por nivel, según modalidad y sector de gestión

Modalidad		Pregrado	Grado	Posgrado	Total
Presen- cial	Estatal	2227 (60,98 %)	3509 (57,28 %)	2674 (55,45 %)	8410 (57,6 %)
	Privada	1425 (39,01 %)	2617 (42,71 %)	2148 (44,54 %)	
	Total	3652 (100 %)	6126 (100 %)	4822 (100 %)	14600 (100 %)
Distan- cia	Estatal	165 (59,56 %)	256 (67,54 %)	131 (76,16 %)	552 (66,66 %)
	Privada	112 (40,43 %)	123 (32,45 %)	41 (23,83 %)	
	Total	277 (100 %)	379 (100 %)	172 (100 %)	828 (100 %)
Total	Estatal	2392 (60,88 %)	3765 (57,87 %)	2805 (56,16 %)	8962 (58,08 %)
	Privada	1537 (39,11 %)	2740 (42,12 %)	2189 (43,83 %)	
	Total	3929 (100 %)	6505 (100 %)	4994 (100 %)	15428 (100 %)

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU). SPU. ME.

El cuadro que a continuación se exhibe, evidencia una síntesis de la representación estatal y privada, para la modalidad a distancia y presencial, respecto de la existencia de oferta académica medida en términos de títulos oficiales declarados por las universidades argentinas.

Cuadro 3: Instituciones de Educación Superior con títulos oficiales según sector de gestión y modalidad

Gestión (n.º instituciones)	Modalidad	N.º instituciones (%)	Títulos oficiales (%)
Estatal (64)	Presencial	64 (100 %)	8410 (93,8 %)
	Distancia	42 (65,6 %)	552 (6,2 %)
Total			8962 (100 %)

Privada (73)	Presencial	73 (100 %)	6190 (95,7 %)
	Distancia	37 (50,6 %)	276 (4,3 %)
Total			6466 (100 %)

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU). SPU. ME.

D.3. Apuestas recientes a la institucionalización de la oferta de E a D en las universidades argentinas. Sobre la reciente creación de los SIED

En el año 2017, y tras haber transcurrido más de una década de vigencia de la Resolución Ministerial 1717/04 que reglamentaba la Educación a Distancia (E a D), el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación solicitó al Consejo de Universidades que se realizara una revisión de la misma “a fin de contemplar nuevas situaciones a raíz del desarrollo de las nuevas tecnologías y establecer un nuevo marco normativo dado el gran crecimiento de esta modalidad”. Dicho proceso resulta en la promulgación de un documento sobre la opción pedagógica y didáctica de E a D, el que dio lugar a la Resol 2641 – E/2017 que rige actualmente tal modalidad. Esta Resolución, entre otras cuestiones importantes, reglamenta la incorporación de los llamados Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) que deberán ser presentados por cada Universidad. La existencia de estos SIED implicó una presentación voluntaria de propuestas de implementación en las distintas universidades, quienes se presentaron voluntariamente a la convocatoria ministerial para su aprobación durante el año 2018 y 2019, quedando la puesta en funcionamiento dentro de las estructuras universitarias en el 2020.

El SIED describe los dispositivos y estrategias referidas a la modalidad E a D, mostrando la organización, administración y desarrollo de las distintas propuestas formativas. A la vez, estableció como necesarias las llamadas Unidades de Apoyo Tecnológico y Apoyo Académico, tanto para docentes como para estudiantes.

El desarrollo de estos sistemas institucionales marcará, seguramente, un nuevo camino en la E a D en el país ya que permitirá tener cierta información fehaciente sobre el sistema. De todos modos, aún falta mucho por resolver ya que esta presentación, como se dijo, ha sido voluntaria y muchas universidades, tanto públicas como privadas, no han accedido a la convocatoria (del total de 131 universidades se han presentado 100 a la acreditación de sus SIED- según dato brindado por técnicos de CONEAU-).

La institucionalización de los SIED no resulta ser un dato menor al pensar la irrupción de la pandemia dado que, si bien fue casi paralela su implementación y el desencadenamiento de la virtualización obligada a raíz de la situación sanitaria, posibilitó la planificación y puesta en funcionamiento de mecanismo y estrategias institucionales tendientes a la formación pedagógica en herramientas virtuales de enseñanza y la presentación de proyectos para la obtención de financiamiento

para afrontar la situación. Un hecho concreto es que aquellas UNN, que acreditaron sus SIED, pudieron durante el 2020 aplicar proyectos para la obtención de fondos tendientes a robustecer la virtualización de las prácticas. El “Plan de Virtualización de la Educación Superior” (PLANVES) promovió una línea de financiamiento ministerial destinado a la capacitación docente, el equipamiento tecnológico, conectividad, actividades de divulgación, entre otras.

Metodología

Al comenzar a desarrollar la Metodología es preciso aclarar algunas cuestiones respecto de APIKS como marco de referencia del estudio. Este Proyecto Internacional, contó con un instrumento de recolección de datos fue a partir de un cuestionario electrónico, originalmente en inglés que debió ser traducido al español. El mismo constaba de 54 preguntas con las siguientes 8 secciones: carrera y situación profesional, situación laboral y actividades, docencia, investigación, actividades de extensión, gobierno y gestión, académicos en formación, datos personales. El objetivo de la recolección mundial de datos fue registrar los cambios en la PA, su variación en países e instituciones. En Argentina se contó con el apoyo de la SPU para la obtención de una muestra de 7500 académicos, elegidos con un muestreo al azar simple, tomando como referencia el universo de docentes universitarios de UNN argentinas (Pérez Centeno, 2019). Desde setiembre 2018 a mayo 2019 se recogieron 1450 respuestas completas a la encuesta electrónica, las que luego de la depuración metodológica, resultaron validadas 1025, constituyéndose en ese número el total sobre el que se trabajó.

Método

Desde un posicionamiento epistemológico de la complejidad, el abordaje realizado conlleva entender que la realidad es un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (Morin, E. 2004)

El enfoque adoptado fue descriptivo pues pretende caracterizar las poblaciones de académicos/as –docentes e investigadores/as- universitarios/as, en perspectiva contextual, regional y nacional. El método que se utilizó fue el cuantitativo que tiene por objeto sacar a la luz datos, indicadores y tendencias observables a la vez que producir modelos teóricos de alta abstracción con aplicabilidad práctica (De Souza Minayo, M, 2009). Los conceptos, intelecciones y comprensiones parten de pautas de los datos a partir de la mirada sobre el escenario y las personas en una perspectiva holística.

En síntesis, se trata de un estudio cuantitativo de tipo empírico, descriptivo de poblaciones mediante encuestas on line, ex post facto retrospectivo y de corte transversal, enmarcado en una perspectiva de la complejidad.

Participantes

La muestra analizada estuvo conformada por los 954 casos válidos resultantes de la depuración y ponderación de la base de datos de APIKS argentina, constituida por las respuestas dadas durante 2019 por dicha cantidad de docentes de 39 universidades nacionales, con edades comprendidas entre los 22 y 80 años (M: 44,43; DE: 10,86); 37,7 % con cargos senior y 62,3 % con cargos junior.

Instrumentos

El cuestionario aplicado es el de la versión argentina correspondiente al proyecto APIKS, consistente en 54 preguntas acerca de datos personales, de la carrera académica, la situación profesional y laboral, actividades de docencia, investigación, extensión, gobierno y gestión institucional, así como también una sección destinada a académicos/as en formación; de aplicación en modalidad de autoadministración y diversos formatos de respuestas cerradas, de opciones múltiples, escalas Likert y campos a completar. Para los propósitos de este trabajo, se analizaron las respuestas correspondientes a las preguntas acerca de las actividades de enseñanza del año previo, las preferencias respecto de docencia o investigación, los datos personales, profesionales, y de académicos en formación.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo por medio del soporte de los programas de planillas de cálculos Excel 2019 y SPSS v. 25. Consistió en la determinación de las distribuciones de frecuencias respecto de las actividades de enseñanza en las que participaron durante el último año (ítem de elección múltiple del cual se trabajó con las opciones: enseñanza personalizada, formación práctica/trabajo de laboratorio, aprendizaje con TIC/asistido por computadora, educación a distancia, interacción cara a cara con estudiantes fuera de clase). Se hizo hincapié en la distinción entre quienes habían tenido experiencia con TIC y quienes no; y se verificó su relación con otras alternativas de actividades de enseñanza, datos personales y profesionales mediante pruebas de homogeneidad y de independencia Chi Cuadrado. El contraste de las calificaciones de satisfacción con las circunstancias de formación académica se realizó por medio de pruebas U de Mann, Whitney y Wilcoxon.

2. Resultados

Con el advenimiento inesperado de la pandemia, las universidades y los/as universitarios/as vieron alteradas sus rutinas laborales y, el espacio tradicional destinado para aprender, enseñar e investigar pasa de ser un espacio –lugar con entidad física localizada en la Universidad- a ser un espacio-nodo de la red de interacción grupal. (Gros, 2015). Este proceso, al menos por lo que va de este año, provocó la alteración de los modos –y también sentidos- de la producción de conocimientos, espacios y tiempos, rompiendo la natural organización diaria.

Esta situación particularmente compleja encontró a los/as académicos/as

argentinos en disímiles condiciones para su afrontamiento. A continuación, presentamos algunos resultados obtenidos del procesamiento y análisis realizado a la muestra APIKS, al respecto de: experiencias anteriores de enseñanza con TIC, preferencias de los académicos por la docencia o la investigación, el grado de conformidad con sus tareas, entre otros.

Participación en actividades de enseñanza con TIC durante el año previo a la pandemia

Ante la pregunta: *en el último año ha participado en alguna de las siguientes actividades de enseñanza: dictado de clases (generales), enseñanza personalizada, aprendizaje basado en proyectos, formación práctica/trabajo de laboratorio, aprendizaje con TIC - aprendizaje asistido por computadora y educación a distancia, desarrollo de material de clase, desarrollo de currículos/programas de estudio, interacción cara a cara con estudiantes fuera de la clase.* En el gráfico (ver gráfico 1), puede observarse que pocos tienen experiencias en TIC, cerca del 30%. El restante 71,1% no han participado en experiencias con TIC o asistidos por computadora. En este último grupo se destaca que el 42,3% ha realizado experiencias denominadas “cara a cara”; un 6,6% solo actividades de laboratorio. Resulta interesante observar en el gráfico el despliegue del resto de opciones indicadas por la muestra, inclusive el 2,5% que refiere haber utilizado solo TIC. Es decir que, si bien el porcentaje incluido en el primer grupo señalado es interesante, cuando se lo compara con el segundo resulta difícil pensar en cómo ha sido sostenida la actividad universitaria durante este año donde todo el trabajo ha sido virtual, sin experiencias previas y quizás sin formación para hacerlo.

Relación entre participación en TIC y educación a distancia

De aquellos/as académicos/as que tuvieron experiencias de Educación a Distancia el 53% lo tuvo con TIC; mientras que aquellos/as que manifiestan no haber tenido experiencias de Educación a Distancia, sí refieren haber trabajado con TIC y suman un 22,4% (ver tabla 1).

Estos datos son importantes en tanto y en cuanto las experiencias de trabajo mediadas con tecnologías que mencionan los encuestados integran un porcentaje nada despreciable (el doble); dado que las tecnologías de la información y la comunicación tomaron un rol fundamental en este periodo de pandemia. Es decir que, a juzgar por los datos obtenidos, gran parte de los académicos/as habían tenido contactos previos de trabajo intelectual a distancia y en la virtualidad. Si bien no se cuenta con un relevamiento específico sobre la temática es importante destacar que ante el hecho concreto de que no hubo tiempo de hacer planteamientos sobre pedagogías que orientaran el diseño de los espacios nuevos de aprendizaje que emergieron en este año, toda experiencia anterior donde anclar lo nuevo es valorable. Los conceptos de aprendizaje sin fisuras o sin costuras, la ubicuidad y los entornos

personales de aprendizaje, la accesibilidad, la inmediatez y la interactividad son pilares fundamentales que signan la dinámica de desarrollo de la virtualización en las tareas diarias en tiempos de pandemia, ello ha producido entre otras cuestiones discomfort, dificultades y hasta frustración, las que claramente se reflejan como en un espejo frente a estos datos (que aunque escasos) se aportan en este artículo.

Relación entre participación en TIC y género

Solo a los efectos de intentar establecer una relación entre esta participación en actividades con TIC y género, se ha encontrado una pequeña diferencia con baja significación, al menos en la muestra trabajada (ver tabla 2). De todos modos, resulta ser una relación a seguir observando ya que convergen en ella una multiplicidad de variables que pueden estar operando efectos, sobretudo en situación de pandemia, y el ASPO y DISPO que la misma desencadena, teniendo en cuenta que las tareas domésticas y de cuidado tradicionalmente delegadas a las mujeres pueden revestir algún impacto en resultados si la indagación fuera dirigida a este aspecto particular.

Relación entre participación en TIC y preferencias hacia docencia o investigación

En cuanto a la preferencia que manifiestan los académicos/as, que refirieron haber utilizado TIC, hacia las actividades de docencia e investigación se observa que prefieren la docencia el 69,5% mientras que la preferencia por la investigación se presenta en el 30,5% (ver tabla 3). Del análisis se desprende también que las mismas referencias son conservadas en aquellos/as académicos/as que no señalan haber tenido experiencias relacionadas con las tecnologías en educación. Resulta interesante observar estas tendencias sobre todo teniendo en cuenta que el ingreso a la carrera universitaria en Argentina es a través de la docencia siendo en la actualidad un requerimiento ineludible el uso de las TIC, dado que tal como se enunció en apartados anteriores asistimos a escala global a una sociedad del conocimiento.

Contrastes entre ciertos factores de situación laboral y conformidad con el uso de TIC

Si el objetivo de búsqueda es los usos de las TIC en las experiencias que refieren los/as académicos/as, en la muestra trabajada, se encuentra que los valores más significativos se encuentran en las categorías de uso: independencia personal en docencia y trabajo interesante (ver tabla 4). Puede inferirse de estas respuestas que el uso de las TIC ha estado relacionado con intereses personales, innovación en las prácticas de enseñanza, la aplicación de herramientas, otras. A la vez puede derivarse, a partir de los resultados poco significativos de las dos primeras opciones de respuesta, que sin lugar a duda el uso de TIC no ha sido con relación al desarrollo profesional ni como una oportunidad de aprendizaje en sí misma, ni para la mejora de competencias. Probablemente esto refleje un uso momentáneo, circunstancial, utilitarista de alguna herramienta informática con fines educativos, pero que no derivó

en la profundización de sus potencialidades ni implicancias para la enseñanza o el aprendizaje. Sería interesante continuar explorando este aspecto de las respuestas, dado que sería esperable que una vez superada la situación de ASPO y DISPO los aprendizajes referidos a TIC y educación permanecieran en el colectivo docente como prácticas potenciadoras de la enseñanza y el aprendizaje en el NS.

Al valorar las proporciones de trabajo que consideran rutinario o de desarrollo profesional, las respuestas obtenidas entre quienes tuvieron experiencias con TIC, evidencian que no hay diferencias significativas. Estos datos confirman lo dicho anteriormente y a la vez, resultan ser un aspecto a seguir indagando en el futuro.

3. Conclusiones

Si bien la producción de conocimientos en torno a la Profesión Académica en Argentina ha sido sostenida en las últimas décadas, existe un compromiso de continuar alimentando este campo específico de estudios, al que los autores adhieren. En tal sentido, el relevamiento propuesto por APIKS implicó la continuidad de la participación argentina en esta iniciativa mundial que tiene por objeto –entre otros– monitorear, comparar y descubrir tendencias de la PA a nivel mundial.

Este artículo hizo foco en ciertos puntos que, si bien no fueron una preocupación central del cuestionario APIKS, sí estaban relevadas; constituyendo ésta la indagación más cercana y más importante en su magnitud, anterior a la pandemia por la COVID 19.

Teniendo en cuenta la diversidad, la heterogeneidad de la PA en Argentina y la irrupción de un fenómeno global de tal magnitud como ha sido esta pandemia, resulta de interés descubrir, develar y analizar algunos indicios tales como los puntos de partida de los/as académicos/as previos al nuevo escenario totalmente virtualizado que produjo la situación sanitaria de escala mundial. Debido a ella, la vida académica en las universidades se vió alterada y los académicos/as debieron adaptarse y readaptarse a un contexto cambiante, fluido, incierto, no sin que ello tuviera repercusiones en todos los órdenes de sus vidas: institucional, profesional, familiar y personal.

En una universidad –como la argentina– con un claro modelo profesional donde el ingreso a la vida académica es a través de la docencia, y en el contexto antes descripto, resulta interesante identificar si –los/as académicos/as– tuvieron contactos previos con la Educación a Distancia y/o uso de TIC, y sobre ellos, tomar nota de sus preferencias y grado de conformidad respecto de las actividades que desarrollan en el año previo a la pandemia.

De lo analizado, puede concluirse que gran parte de los/as académicos/as no tuvieron experiencias previas de E a D ni de uso de TIC en su actividad laboral, con lo cual queda abierto un interrogante acerca de cómo han podido sortear las

demandas del contexto particular actual, de qué manera y de dónde han obtenido esos saberes, conocimientos y habilidades requeridos para sostener su trabajo diario en el contexto de pandemia.

De los/as académicos/as que sí refieren haber tenido experiencias anteriores con E a D solo la mitad la tuvo mediada con TIC. Este dato remite necesariamente al menos a las preguntas: ¿cómo han realizado esas experiencias sin TIC? ¿Cuáles han sido las estrategias usadas?, a la vez que pone el acento sobre la necesidad de una formación específica y orientada a la formación docente con TIC. Las competencias, las habilidades en el uso de estas herramientas con un fin pedagógico, no debiera ser por ensayo y error ni con la urgencia que instaló este escenario, sino que por el contrario debiera ser una constante en la formación. En este sentido, la actual situación sirve para focalizar la atención en ciertos temas verdaderamente relevantes, marcar el atraso reinante en el sistema educativo respecto a los desarrollos en materia de teletrabajo, enseñanza y aprendizaje mediado por tecnologías, innovación educativa, entre otros. Es allí donde debieran apuntar fuertemente las políticas institucionales y educativas a nivel gubernamental central.

Ante lo avizorado y evidenciado con este breve análisis, es digno de subrayar el grado o magnitud de la empresa que asumieron los/as académicos/as argentinos/as en este particular tiempo donde han debido adaptarse y readaptarse ante las demandas de este contexto, sosteniendo la universidad pública, con flexibilidad de criterios y con escasas herramientas no solo pedagógicas, didácticas sino también tecnológicas. La pandemia desnuda falencias, fracturas, pero a la vez echa luz sobre los aspectos que es preciso fortalecer, potenciar.

La situación previa a la emergencia de la pandemia, respecto de la PA, la encontraba como una profesión atomizada, precarizada, poco formada en docencia y en el uso de las TIC para la enseñanza universitaria, cuyo ingreso a la universidad es a través de la docencia y en su gran mayoría lo es en cargos de dedicación simples. Los hallazgos aquí presentados se suman y confirman una tendencia ya advertida por otros autores, muchos de los cuales se han citado como referentes en este artículo.

4. **Discusión**

En un mundo globalizado y atravesado por las nuevas tecnologías es fundamental que los/as académicos/as desarrollen destrezas y habilidades relacionadas con éstas, ello no solo los acerca a nuevos modos de vincularse con el conocimiento en los procesos de producción, sino que también les ofrece un abanico de posibilidades respecto de la circulación y transmisión del mismo.

La incorporación de saberes nuevos, el uso flexible del conocimiento, la interpretación y manejo de diversos lenguajes favorece la comunicación, aspecto central en la tarea de docencia e investigación. El conocimiento y las competencias

adquiridas de manera sistemática y metódica evita la fragmentación, la dispersión y sobretodo aliviana la carga emocional y cognitiva que implica la imposición del uso de estas herramientas de manera a-reflexiva e inmediata. Es sabido que los sujetos procesan de manera continua la información a la par que le confieren sentido. Para que esta información derive en un sistema de referencias y luego de prácticas es necesario, por un lado, el paso del tiempo y por otro, la significatividad. Resulta necesario que en adelante esta interrelación entre pensamiento y acción -referido específicamente al tema de la E a D y el uso de TIC en la educación universitaria- sea tenida en cuenta para potenciarla y evitar las naturales resistencias al cambio.

Resulta importante señalar también la necesidad de seguir sosteniendo la complementación de la modalidad de educación a distancia y la virtual con las actividades presenciales. En nuestro país los ambientes virtuales de aprendizaje son espacios aun de experimentación muy proclives a la innovación, donde la pandemia ha acortado las brechas históricamente establecidas, muchas veces prejuiciosas y poco fundamentadas, respecto del uso de TIC en la enseñanza e investigación universitaria. Aprovechar las fortalezas y analizar las debilidades de ambos sistemas es una tarea necesaria.

Es evidente que un nuevo estudiante habita las universidades, con nuevos requerimientos, expectativas, intereses y saberes previos, en tal sentido, la oferta académica y la dinámica de trabajo académico en las universidades debe acompañar ello.

Indudablemente, la pandemia puso en evidencia la necesidad de formación docente en virtualización de las prácticas, fomentando el uso reflexivo y concienzudo de las TIC en las aulas universitarias. Sin lugar a duda, estos procesos impactarían de manera directa en la calidad general del sistema. El Instituto de Formación Docente (InFoD) ha tomado una importante iniciativa a partir de la eclosión de la pandemia respecto a la formación y debate en torno a temáticas sensibles en temas de virtualización de prácticas en la ES (ver infod.educacion.gob.ar).

A partir de este artículo queda abierta la posibilidad/necesidad de indagación específica sobre la temática en un nuevo relevamiento que permita obtener datos fehacientes sobre la época de pandemia y también ampliar la pre pandémica.

5. NOTAS

(1) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Doctora en Ciencias de la Educación (2014). Magister en Educación Superior (2008). Especialista en Educación Superior (2003). Posdoctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora Adjunta Efectiva FCH- UNSL. Investigadora categoría III. Directora de Proyecto de investigación en la UNSL. Directora de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales

y Humanas (FCH-UNSL). Directora de la Revista en Investigación y Disciplinas (UNSL). Barrio Jardín del Cerro Mza 401 casa 03. San Luis Capital. Cel. 2664836308. E-mail: jaquelina.noriega74@gmail.com

(2) Técnico Superior en Programación (UTN). Licenciado en Psicología (UNSL). Auxiliar de Primera Área 6 Metodológica, Departamento de Educación y Formación Docente, FCH-UNSL. Estudiante avanzado de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (UNSL). Integrante Proyecto de Investigación Consolidado (FCH-UNSL).

Calle Sarmiento, n.º 848, dpto. 3 - (5700) San Luis. Teléfono: 0266 154339919. E-mail: Cristian.Ulagnero@gmail.com

6. BIBLIOGRAFÍA

ALTBACH, P. (2009). Educación comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo. Bs. As Argentina: Universidad de Palermo.

ALVAREZ, M. et al. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Rev. Innovaciones educativas. Vol 22. Nro Especial. Pp 171-187.

AYUTE, A. GROS, B. VALDIVIESO, S (2012). "Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica". En: Sociedad del Conocimiento y educación. Bloque 1, Cap. 1. Pp 17-40. Madrid, España: UN de E a D.

BECHER, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, España. Gedisa.

BOURDIEU, P. (2008). Homo Academicus. Bs. As Argentina: Siglo XXI.

BRUNNER, J.J. (2016). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Providencia, Chile. Disponible en: www.cinda.cl

CARLI, S. (2012). Las experiencias de conocimiento. Dimensiones subjetivas y contextos materiales. Cap. 5. En: El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Bs. As., Argentina. Siglo veintiuno.

CLAVERIE, J. (2012). Trayectorias académicas: mecanismo de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. Bs. As.: Doctorado en Educación.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2010). Universidad y calidad. Cap 2. En: Hacia una nueva agenda de la educación Superior. México. ANUIES.

FERNANDEZ LAMARRA, N y MARQUINA, M. (2012). El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. Bs. As Argentina: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PÉREZ CENTENO, C. Situación actual de la profesión académica universitaria argentina. Argentina: Red Argentina de Posgrados en Educación Superior.

FERNANDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2014). Internacionalización, virtualización y convergencia de la Educación Superior. Nuevos contextos para América Latina y Europa.

Formazione e Insegnamento XII-1. Pensa Multimedia.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2007). Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Bs. As., Argentina. EDUNTREF.

GARCÍA de FANELLI, A. (2009). “La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos”. En: Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Bs. As. Argentina: CEDES.

GONZALEZ, A. y MARTIN, M. (2017). Educación Superior a Distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. Rev. Trayectorias Universitarias. Vol. 3 Nro 4. Pp 03 -11.

GROS, B. (2015). “La Caída de los muros”. En: Educación y Sociedad del Conocimiento. Volumen 16 (1) pp 58-68.

GUIDO, L. y VERSINO, M. (2012). La Educación “virtual” en las Universidades Argentinas. Observatorio Sindical de Políticas Universitarias. IEC-CONADU. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> pp. 04-11.

JUARROS, F. y NAIDORF, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 12, núm. 3, 2007, pp. 483-504. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil.

MARQUINA, M. La profesión Académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. UNGB (s/md) Recuperado de https://www.academia.edu/4206919/La_profesi%C3%B3n_acad%C3%A9mica_en_Argentina

MARQUINA, M. (2008). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. (s/md).

MAZZOLA, C. y NORIEGA, J. (2017). Tensiones y problemas en torno a la profesión académica en la universidad actual a la luz de la reforma de 1918. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos. Universidad Nacional del Litoral Santa Fé.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2017). Resol. 2641-E/2017. Boletín Oficial de la República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Resol. 1543/14.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1993). Decreto 2427/93.

MOLLI, M. (2001). La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Bs. As. Argentina. Fondo de cultura económica.

MORIN, E. (2004). Epistemología de la complejidad. Disponible en: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>

NAIDORF, J. y PEREZ MORA, R. (2012). Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas. En: Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México. Bs. As., Argentina. Miño y Dávila.

NORIEGA, J. (2014). Profesión y cultura académica de ingenieros en la universidad pública

argentina. Informe de Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43952>

NORIEGA, J. (2019). Rasgos de la Profesión Académica en la UNSL. Descripción y análisis. II Encuentro internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Argentina. Disponible: www.academia.edu

NORIEGA, J. y MAZZOLA, C. (2018). Repensando la profesión académica en la Universidad hoy. Algunas ideas a propósito del Centenario de la Reforma Congreso Latinoamericano: a 100 años de la Reforma universitaria del 18". Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

PÉREZ CENTENO, C. CLAVERIE, J. AFONSO, V. (2017). Las profesiones académicas en Argentina. Perspectivas a partir de la homologación del Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las Instituciones Universitarias. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

PÉREZ CENTENO, C. Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. Recuperado de https://www.academia.edu/14285726/Cuatro_modos_del_ejercicio_acad%C3%A9mico_en_las_universidades_p%C3%BAblicas_argentinas

PEREZ CENTENO, C. (2013). El ejercicio de la profesión académica universitaria argentina en el nivel de posgrado y la Educación a Distancia, en el contexto Nacional e Internacional. Rev. Integración y conocimiento. Nro. 2Núcleo de Estudios e investigaciones en Educación Superior del Mercosur. Pp 179-195.

PEREZ CENTENO, C. (2019). El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS. II Encuentro internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Argentina.

RAMA, C. (2011). Nuevas características del conocimiento. Cap. 1. En: Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios de América Latina. San Luis, Argentina. NEU.

SECRETARÍA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS. Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias. 2018-2019. DIU. SPU. Ministerio de Educación Argentina.

WALKER, V. (2019). Cambios en el trabajo docente universitario: tendencias globales, instituciones y sujetos. II Encuentro internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Simposio 16: La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Argentina.

7. TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Participación en actividades de enseñanza con TIC durante el año previo a la pandemia

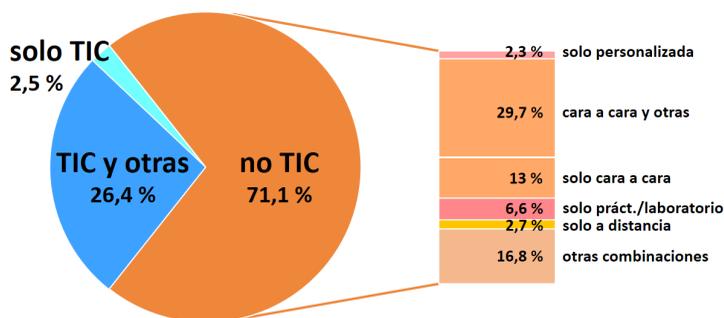


Tabla 1. Relación entre participación en TIC y educación a distancia

TIC		Educación a distancia		Totales
		Sí	No	
Sí	Fo:	53 %	22,4 %	275
	(Fe):	(29,5 %)	(29,5 %)	29,5 %
No	Fo:	47 %	77,6 %	656
	(Fe):	(70,5 %)	(70,5 %)	70,5 %
Totales:	n:	217	714	931
		100%	100%	100 %

Nota: Fo: Frecuencias observadas;(Fe): Frecuencias esperadas (Chi cuadrado: 74,81; gl: 1; p < ,0001; V de Cramer: ,28; n: 931).

Tabla 2. Relación entre participación en TIC y género

Género		TIC		Totales
		Sí	No	
Masculino	Fo:	54,9 %	48,5 %	469
	(Fe):	(50,4 %)	(50,4 %)	50,4 %
Femenino	Fo:	45,1 %	51,5 %	462
	(Fe):	(49,6 %)	(49,6 %)	49,6 %
Totales:	n:	217	714	931
		100%	100%	100 %

Nota: Fo: Frecuencias observadas;(Fe): Frecuencias esperadas (Chi cuadrado: 3,21; gl: 1; p < ,073; V de Cramer: ,06; n: 931).

Tabla 3. Relación entre participación en TIC y preferencias hacia docencia o investigación

Preferencia		TIC		Totales
		Sí	No	
Docencia	Fo:	69,5 %	63,1 %	605
	(Fe):	(65 %)	(65 %)	65 %
Investigación	Fo:	30,5 %	36,9 %	326
	(Fe):	(35 %)	(35 %)	35 %
Totales:	n:	217	714	931
		100%	100%	100 %

Nota: Fo: Frecuencias observadas;(Fe): Frecuencias esperadas
(Chi cuadrado: 3,43; gl: 1; p < ,061; V de Cramer: ,06; n: 931).

Tabla 4. Contrastes entre ciertos factores de situación laboral y conformidad con el uso de TIC

Factor calificado	TIC	n	rango	U	Z	P	R
Oport. desarrollo profesional	sí	144	257,84	26303	-,136	,892	,01
	no	368	255,98				
Oport. aprender y mejorar compet.	sí	144	264,73		-,824	,410	,04
	no	368	253,28				
Independencia personal en doc.	sí	144	289,41	21757	-3,298	,001	,15
	no	368	243,62				
Trabajo interesante	sí	144	285,58	22308	-2,941	,003	,13
	no	368	245,12				
Trabajo académico rutinario	sí	144	271,49		-1,451	,147	,06
	no	368	250,63				
Desarrollo profesional	sí	144	241,51		-1,451	,147	,06
	no	368	262,37				

Nota: U: u de Mann, Whitney y Wilcoxon; R: r de Rosenthal