

MIRADAS DOCENTES SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, ARGENTINA

Brun, Lucas R.*
Di Loreto, Verónica**
Lombarte, Mercedes***
Brance, María Lorena****
Gómez, Andrea*****
Prados, María Luz*****
Pierella, María Paula*****

Resumen. Este trabajo tiene como objetivo analizar la problemática del abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, desde la perspectiva de los/as docentes. A nivel metodológico se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos, adoptando a la FCM-UNR como caso instrumental e intrínseco, para lo que se implementaron estrategias metodológicas de recolección de datos mixtas cuantitativas. Como primer abordaje, analizamos algunos índices institucionales disponibles relacionados con el abandono durante el periodo 2010-2020, para luego detenernos en las percepciones docentes sobre las posibles causas de dicha problemática. Desde la perspectiva abordada se considera que las instituciones configuran un condicionante primario para el desempeño académico y la permanencia de los/as estudiantes. Asimismo, el vínculo con los/as docentes, especialmente de primer año, ocupa un lugar de suma importancia en la permanencia de los/as estudiantes en la universidad. Queda de manifiesto la necesidad de indagar más profundamente las percepciones de los/as docentes y el rol institucional en esta problemática porque consideramos que el modo en que se conciba a las causas principales del abandono tendría incidencias en sus posicionamientos en relación con la enseñanza.

Palabras Clave: Deserción; Percepciones; Universidad.

* Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Contacto: lbrun@unr.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6281-2096>

** Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

Contacto: vediloreto@yahoo.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1233-1750>

*** Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Contacto: mercedeslombarte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1114-319X>

**** Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Contacto: lorenbrance@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6749-9921>

***** Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

Contacto: gomezandreav@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8031-4920>

***** Universidad Nacional de Rosario (UNR) e Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Contacto: prados@irice-conicet.gov.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-221X>

***** Universidad Nacional de Rosario (UNR) e Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. **Contacto:** pierella@irice-conicet.gov.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6679-9869>

TEACHING VIEWS ON STUDENT DROPOUT IN THE MEDICINE DEGREE AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, ARGENTINA

Abstract. The purpose of this work is to analyse the problem of dropout in the first year of the Medicine degree at the Facultad de Ciencias Médicas (FCM) of the Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, from the perspective of the teachers. At a methodological level, it is positioned from the perspective of case studies, adopting the FCM-UNR as an instrumental and intrinsic case, for which methodological strategies for collecting quantitative-qualitative mixed data were implemented. As a first approach, we analyse some available institutional indices related to dropout during the period 2010-2020, and then focus on teachers' perceptions of the possible causes of said problem. From the perspective addressed, it is considered that institutions constitute a primary condition for the academic performance and permanence of students. Likewise, the link with teachers, especially first-year teachers, occupies a very important place in the permanence of students at the university. The need to investigate more deeply the perceptions of teachers and the institutional role in this problem is evident because we consider that how the main causes of abandonment are conceived would have an impact on their positions about teaching.

Keywords: Dropout; Perceptions; University.

Original recibido el 30/8/2024

Aceptado para su publicación el 8/5/2025

1. Introducción

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación en el que se pretendió dar cuenta de la problemática del abandono de estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en un contexto de incremento sostenido de la matrícula de ingresantes¹. Esta observación nos llevó a reflexionar sobre si es posible brindar educación de calidad en un contexto de masividad, tensión que forma parte de los debates políticos, sociales y académicos sobre las características y problemáticas del sistema universitario argentino desde el retorno de la democracia hasta el presente.

Los procesos de masificación del nivel universitario iniciados fundamentalmente desde mitad del siglo XX produjeron una expansión de la matrícula en las instituciones de educación superior a nivel mundial, nacional y local. En Argentina, esta masificación -producto de demandas sociales históricas por la democratización del sistema educativo- ha ido forjando un público estudiantil cada vez más heterogéneo en términos de su perfil individual y socioeconómico, formación en la escuela media y expectativas.

El proceso de democratización del sistema universitario argentino fue gradual, pero en los últimos años se ha acentuado. En Argentina, según datos relevados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, Ministerio de Educación, 2021), en el periodo 2011-2020 la matrícula de pregrado y grado creció un 28.2%, evolución que también se refleja en la cantidad de nuevos/as inscriptos/as (55.5%). En el caso de América Latina, el número de universidades pasó de menos de 100 a más de 5000 entre 1950 y 2000. La cantidad de estudiantes creció de 600.000 a más de 8.000.000 en el mismo período (Gallo, 2005).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, s/f), la tasa bruta de matrícula subió del 6% en 1970 al 17% en 1990, al 22,7% en 2000 y al 32,4% en 2007. En el lapso 2000-2007 la tasa bruta de matrícula de Argentina pasó del 53,4% al 68,1%, Brasil del 16,1% al 30%, Colombia del 24% al 33%, Chile del 37,3% al 52,1%, México del 19,6% al 26,3%. A pesar de que nuestro país tiene una tasa bruta de matrícula más alta comparada con Brasil, Colombia y México, el porcentaje de egresados/as es bajo (11,1%) y similar al resto de los países (Brasil 8,1%, Colombia 9,7%, México 14,9%, Uruguay 9,6%) (Ezcurra, 2011).

Asumiendo que los primeros años de la universidad constituyen un tramo crítico, debido a las altas tasas de abandono mencionadas, en los últimos años se observa en América Latina un crecimiento exponencial de los estudios centrados en problemáticas asociadas al primer año y al ingreso a la universidad. Así, encontramos trabajos que abordan la articulación entre la escuela media y la universidad (Bombini y Labeur, 2017; Carli, 2012; Sendón, 2005), el ingreso a la universidad y la incidencia de factores institucionales, académicos y pedagógicos (Chiroleu, 2018; Ezcurra, 2011; Lattuada, 2017; Linne, 2018; Marquina, 2011; Pierella, 2011; Pogrè *et al.*, 2018) y el abandono de los estudios superiores (Di Gresia, 2009; Ezcurra, 2019;

1 Análisis de la problemática del abandono en el primer año de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario desde la perspectiva de los profesores y estudiantes, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario (Resolución CD 1967/2020).

García y Adrogué, 2015; Santos Sharpe, 2016 y 2020; Santos Sharpe y Carli, 2016, entre otros).

Las investigaciones de las últimas décadas destacan la necesidad de superar enfoques centrados en los/as estudiantes como sujetos responsables de sus propios fracasos, para atender a condicionantes políticos, institucionales y académicos (Ezcurra 2011; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993; Parrino, 2016).

Una mirada simplicista y unicausal, invita a suponer que el abandono y desgranamiento son cuestiones propias de los/as estudiantes, y ajenas a la universidad. Sin embargo, resulta difícil eludir la responsabilidad que inevitablemente tienen las propias instituciones universitarias relacionadas con la organización del plan de estudio, las normativas, los contenidos de las áreas y los vínculos entre docentes y estudiantes. Por consiguiente, nos propusimos analizar la problemática del abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la UNR a partir de diversos índices institucionales, para luego focalizar la problemática a partir de las percepciones de docentes de primer año.

2. Metodología

A nivel metodológico este proyecto se posiciona desde la perspectiva del estudio de casos adoptando a la FCM-UNR como caso instrumental e intrínseco (Sadín Esteban, 2003; Stake, 1998). De este modo, el diseño del presente estudio fue una investigación de campo de tipo no experimental con un enfoque metodológico que combinó técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos (Sabino, 1992). Como primer abordaje, analizamos algunos índices institucionales disponibles relacionados con el abandono durante el periodo 2010-2020, para luego detenernos en las percepciones docentes sobre las posibles causas de dicha problemática.

La elección del periodo 2010-2020 se debió a que en 2010 comenzó a utilizarse el Sistema Guaraní del cual se cuenta con un registro ordenado y sistemático. La información se obtuvo a partir de informes de la Secretaría Académica de la FCM-UNR (seguimiento cohorte 2010-2015, base de Medicina del Sistema GUARANI), de los boletines estadísticos de la Dirección de Estadística Universitaria UNR, y de datos provistos por las Secretarías de primer y segundo año provenientes del SIU Guaraní FCM. Asimismo, se realizó un análisis longitudinal de las cohortes de 2010 y 2011 desde el año de ingreso y durante un período de tiempo delimitado de 5 años. Como técnica de recolección para indagar las percepciones de los/as docentes de primer año sobre la problemática del abandono en la carrera de Medicina de la FCM-UNR se utilizó un cuestionario online con respuestas mayoritariamente cerradas. Las respuestas al instrumento fueron anónimas y voluntarias, dando lugar a una muestra por disponibilidad (Sabino, 1992). Se llevaron a cabo al inicio del ciclo lectivo 2020. Se invitó a participar a los/as 110 docentes de primer año. La invitación se realizó por mail y a través del grupo de WhatsApp desde la coordinación de las áreas de primer año (“Crecimiento y Desarrollo” y “Nutrición”) de la FCM-UNR.

La muestra obtenida fue heterogénea en términos de edad, pertenencia disciplinar, tipo de cargos (Ayudante de primera o Ayudante de segunda; Jefe de Trabajos Práctico, o Profesor Adjunto o Titular) y dedicaciones (simple, semiexclusiva o exclusiva), antigüedad en la docencia e investigación y tipo de formación (carrera de grado, postgrado, formación docente).

En el cuestionario se hizo foco en las siguientes dimensiones:

- percepción respecto de la tasa de abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la FCM-UNR.
- percepción de las causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con la institución y las disciplinas (ingreso a una institución con nuevas normativas, organización del plan de estudios, contenidos de las materias, formas de enseñanza), dificultades vinculadas con el/la estudiante (aprobación de evaluaciones, adaptación a exigencias académicas, escasez de conocimientos previos, problemas vocacionales, aspectos del aprendizaje) y dificultades vinculadas a condiciones externas (situación socioeconómica familiar, adaptación a la vida en la ciudad).

El análisis de los datos se realizó a través de estadística descriptiva -frecuencias y porcentajes- para las respuestas cerradas, mientras que en las respuestas abiertas se realizó un análisis de contenido en base a la teoría fundamentada, en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación, empleando el método comparativo constante para identificar categorías emergentes y recurrentes (Glaser y Strauss, 1967).

El cuestionario anónimo incluyó un consentimiento informado que detallaba los objetivos del estudio, el equipo de investigación y un modo de contacto para preguntas sobre el instrumento o sobre la indagación en curso. El proyecto fue debidamente acreditado (80020190100191UR, Convocatoria 2020) ante la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR.

Cabe aclarar que el concepto de abandono utilizado sigue la definición desarrollada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe (IESALC) como “la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período de tiempo” (Parrino, 2016, p.198). Santos Sharpe (2019 y 2020) ha planteado la categoría de discontinuidad de los estudios universitarios en lugar de los tradicionales términos como deserción o abandono, debido a las asociaciones con la responsabilidad individual que podrían desprenderse de estos últimos conceptos. Por ello, es importante advertir que la definición de abandono considerada dista de ser óptima ya que la misma puede ser circunstancial o no definitiva y una vez que las circunstancias particulares de los sujetos sean resueltas, podría darse un retorno a la universidad. En otros casos, puede que el estudiante haya reconsiderado la carrera y optar por otra, lo cual no implica un real abandono del sistema universitario. Pese a tener en cuenta estas consideraciones y apuntando a la realización de estimaciones cuantitativas a partir principalmente de los indicadores estadísticos disponibles, se optó por llevar a cabo dicho recorte en la medida en que nos permite aproximarnos a nuestro objeto de análisis.

3. Resultados

3.1. Problemática del abandono en la carrera de Medicina de la UNR

En la cohorte 2010-2020 es posible identificar un promedio de 18,4% de estudiantes no reinscriptos con valores más cercanos al 25% en los últimos años para el caso de la FCM, tal como puede verse en la Tabla 1. Este dato no difiere a lo observado considerando todas las carreras en su conjunto (UNR) con un promedio de

20,5%. Cabe aclarar que se considera como estudiante no reinscrito a aquellos/as estudiantes que no hayan realizado el reempadronamiento anual o algún tipo de actividad académica, como anotarse para cursar o rendir una materia.

Respecto del indicador “no reinscrito” es pertinente aclarar que el mismo no deja de ser relativo, ya que las estadísticas de la UNR no distinguen entre quienes nunca retoman los estudios o sólo han cambiado de carrera.

Tabla 1. Análisis de estudiantes no reinscritos independientemente del año que cursen de la carrera de Medicina (cohortes 2010 al 2020)

Cohorte	Estudiantes UNR	Nro. reinscritos	%	Estudiantes Medicina	Nro. reinscritos	%
2010	73.109	13.832	18,9	9.220	1.556	16,9
2011	72.854	15.923	21,9	9.190	1.312	14,3
2012	74.726	13.937	18,7	9.361	1.417	15,1
2013	74.234	14.648	19,7	9.690	1.096	11,3
2014	77.223	13.367	17,3	10.272	1.399	13,6
2015	80.170	14.521	18,1	10.912	1.423	13,0
2016	79.095	19.115	24,2	11.054	2.524	22,8
2017	81.751	16.911	20,7	12.906	3.475	26,9
2018	82.540	17.529	21,2	13.021	3.208	24,6
2019	85.443	19.056	22,3	12427	3.135	25,2
2020	86.894	19.511	22,5	13.190	No disp.	No aplica
Promedio	78.912,6	16.213,6	20,5	11022,1	2054,5	18,4

Fuente: elaboración propia en base a datos de los Boletines estadísticos de la Dirección de Estadística Universitaria UNR.

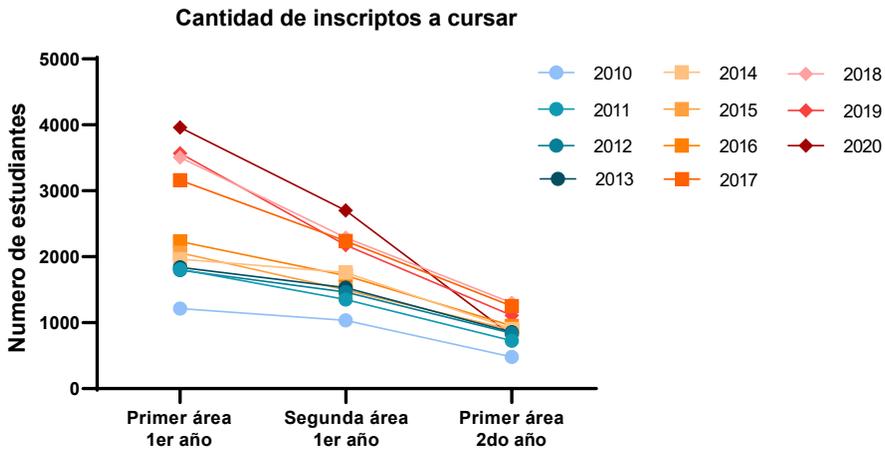
Para analizar el problema del abandono en la FCM UNR comparamos la cantidad de ingresantes (inscriptos a cursar en la primera área de primer año Crecimiento y Desarrollo) con los de la segunda área de primer año (Nutrición) y la de la primera área de segundo año (Sexualidad, Género y Reproducción) de las cohortes 2010-2020.

Aunque solo consideramos el período posterior, la tasa de estudiantes que no se inscriben al área siguiente (~25 % a la segunda área de primer año y ~48 % al área de segundo año en el periodo lectivo inmediato) (Figura 1) podría considerarse indicador de la problemática de abandono.

Particularmente, se observa una diferencia notoria en 2020 en relación con el porcentaje promedio; mientras la cantidad de ingresantes fue la mayor (~4000), los/as inscriptos a la primera área de segundo año estuvo en los registros más bajos (n=808) del periodo analizado, representando una disminución respecto de los/as ingresantes de 70,1% por encima de la media de ~48% que mencionamos. Cabe recordar aquí que el año 2020 estuvo atravesado por la pandemia por Covid-19 y que, coincidente con nuestros resultados, diversos autores (Cardinaux, 2020; Dussell *et al.*, 2020; Puigrós, 2020; Pierella *et al.*, 2022; Brun *et al.*, 2022) señalan que la consecuente virtualización forzosa supuso una profundización de las desigualdades

educativas que puede implicar un crecimiento del abandono estudiantil.

Figura 1. Cantidad de inscriptos a cursar en ambas áreas de primer año y la primera área de segundo año



Fuente: elaboración propia según Datos SIU FCM.

Este porcentaje de disminución del 47,9% de estudiantes que no alcanzan la primera área de segundo año dista mucho de aquel 18,4% promedio de estudiantes que no se reinscriben a la carrera de Medicina de la UNR. Esto se debería a que este último es un valor que estima la tasa de abandono de todos los/as estudiantes de la FCM, tanto de primer año como del resto de los años de la carrera. De esta manera, se evidencia que el primer año es un tramo crítico al considerar la problemática del abandono y la continuidad de los estudios superiores, en la medida en que la tendencia a la permanencia y el egreso pareciera verse dificultada.

3.2. Análisis de trayectoria de la carrera de Medicina (cohortes 2010-2011)

El análisis de trayectoria pretende mostrar una situación de desgranamiento universitario como factor índice de que el abandono es una problemática relevante en la FCM-UNR. Para llevar a cabo este análisis se examinaron las cohortes 2010 y 2011 en forma longitudinal desde el año de ingreso y durante un periodo de tiempo delimitado de 5 años. Esta ventana temporal, analizada en términos de trayectorias, se corresponde con el tramo de la vida estudiantil tomando en consideración la duración teórica de la carrera de Medicina. Vale la pena destacar que en este análisis la trayectoria solo es considerada desde una perspectiva objetiva y lineal, pero la misma implica procesos complejos, incluyendo una dimensión subjetiva que no es abarcada en nuestro análisis (Cotignola, *et al.*, 2017; Terigi, 2009).

La Tabla 2 muestra el análisis de trayectoria de las cohortes 2010 y 2011 respecto al ritmo de avance planteado en el diseño curricular, tanto en lo que respecta a la regularización de cada área como la acreditación del examen final correspondiente. La Tabla 3 muestra la misma información, pero expresada como porcentaje en función de la cantidad de ingresantes en cada cohorte.

Tabla 2. Análisis de trayectoria (cantidad de regularizaciones y acreditaciones) de las cohortes 2010 y 2011

Año	Área	Año académico Regularización					Año académico Acreditación						
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Ingresantes	181	1855					1818	1855				
		8											
1	CyD	921	1157					414	570				
	Nutrición	761	952					211	306				
2	SGyR		399	541				326	475				
	TyTL		380	524				252	393				
	SHyM		368	513				130	207				
3	Injurias			246	381					200	291		
	Defensa			242	372					52	166		
4	Pediatría				196	289							
	Gin-Obst				198	295				61	15	5	
	Clin-Quir				194	288							
	Clin-Med				197	288							
5	Pediatría					188	289					10	197
	Clin-Quir					195	287					29	129
	Clin-Med					196	283					4	48

Notas: CyD: Crecimiento y Desarrollo. SGyR: Sexualidad, Género y Reproducción. TyTL: Trabajo y Tiempo Libre. SHyM: El Ser Humano y su Medio. Gin-Obst: Gineco-Obstetricia. Clin-Quir: Clínica Quirúrgica. Clin-Med: Clínica Médica.

Fuente: Informes de la Secretaría Académica de la FCM-UNR (seguimiento cohorte 2010-2015).

Tabla 3. Análisis de trayectoria (porcentaje de regularizaciones y acreditaciones) de las cohortes 2010 y 2011

Año	Área	Año académico Regularización					Año académico Acreditación						
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Ingresantes	181	1855					1818	1855				
		8											
1	CyD	50.7	62.4					22.8	30.7				
	Nutrición	41.9	51.3					11.6	16.5				
2	SGyR		21.9	29.2				17.9	25.6				
	TyTL		20.9	28.2				13.9	21.2				
	SHyM		20.2	27.7				7.2	11.2				
3	Injurias			13.5	20.5					11.0	15.7		
	Defensa			13.3	20.1					2.9	8.9		
4	Pediatría				10.8	15.6							
	Gin-Obst				10.9	15.9				3.4	8.4		
	Clin-Quir				10.7	15.5							
	Clin-Med				10.8	15.5							
5	Pediatría					10.3	15.6					5.5	10.6
	Clin-Quir					10.7	15.5					1.6	7.0
	Clin-Med					10.8	15.3					0.2	2.6

Notas: CyD: Crecimiento y Desarrollo. SGyR: Sexualidad, Género y Reproducción. TyTL: Trabajo y Tiempo Libre. SHyM: El Ser Humano y su Medio. Gin-Obst: Gineco-Obstetricia. Clin-Quir: Clínica Quirúrgica. Clin-Med: Clínica Médica.

Fuente: Informe Secretaría Académica de la FCM-UNR (seguimiento cohorte 2010-2015).

En relación con las regularizaciones de las áreas y considerando el número de ingresantes en cada cohorte, se observa que la mayor disminución se produce durante el primer (50%) y segundo (75%) año fundamentalmente y alcanzando

valores de 90% al final del último año.

Considerando el número de ingresantes en cada cohorte, se observa un bajo porcentaje de regularidad en primer año (~50%) y segundo año (~25%) fundamentalmente, y alcanzando valores de ~12,5% al final del último año para las cohortes analizadas. Esta problemática se profundiza aún más si analizamos el porcentaje de acreditaciones de los exámenes finales siendo entre ~10-15% en primer y segundo año, pero alcanzando tan solo el 0,2% (cohorte 2010) y 2,6% (cohorte 2011) en el último año (Tabla 3). Este dato está muy por debajo del 25,1% de egresadas/os de grado en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera informado por la SPU (2021) con diferencia entre universidades estatales (19,8%) y privadas (47,3%).

3.3. Análisis de trayectoria durante el primer año de la carrera de Medicina (cohortes 2010-2011)

Para el caso de la cohorte 2010 (Tabla 4) se puede observar que en ese mismo año lectivo regularizaron el área de Crecimiento y Desarrollo un total de 921 (50,7%), mientras que un 11,7% (n=213) lo hizo al año siguiente (2011), un 2,4% (n=44) en 2012, un 1,3% (n=24) en 2013, un 0,4% (n=8) en 2014, y un 0,6% (n=18) logró regularizar esta área 5 años después de su ingreso. En total, 1.220 (67.1%) estudiantes de la cohorte 2010 regularizaron el área de Crecimiento y Desarrollo en 5 años, mientras que un 32,9% (n=598) no ha podido regularizar la primera área de primer año. En forma similar se detallan los datos de la regularización de la segunda área de primer año (Nutrición) donde durante el primer año lectivo han logrado regularizar un total de 761 (41,9%), alcanzando el 58,3% (n=1060) luego de 5 años de su ingreso, quedando 758 (41,7%) estudiantes sin regularizar.

Al analizar las acreditaciones se observa que del total de estudiantes de la cohorte 2010 solo 682 (37,5%) y 597 (32,8%) han logrado acreditar los exámenes finales de las áreas Crecimiento y Desarrollo y Nutrición respectivamente durante el periodo 2010-2015 (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis de trayectoria (regularizaciones y acreditaciones) de las áreas de primer año de la cohorte 2010

	Año que regularizó	Año que acreditaron							No acreditaron
	2010	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
CyD	921/1818	409	116	16	5	3	4		368
Nutrición	761/1818	206	174	69	21	7	5		279
2011									
CyD	213/1818		74	17	8	1	1		112
Nutrición	209/1818		26	43	22	3			115
2012									
CyD	44/1818			13	2	1			28
Nutrición	52/1818			3	9		1		39
2013									
CyD	24/1818				6	1	1		16
Nutrición	22/1818				4		1		17
2014									
CyD	8/1818						1		7
Nutrición	8/1818					1		1	6
2015									
CyD	10/1818						3		7
Nutrición	8/1818							1	7
2010/2015									
CyD	1220/1818	409	190	46	21	6	10	0	538
Nutrición	1060/1818	206	200	115	56	11	7	2	463

Notas: CyD: Crecimiento y Desarrollo.

Fuente: Informe Secretaría Académica de la FCM-UNR (seguimiento cohorte 2010-2015).

Para el caso de los/as estudiantes de la cohorte 2011 (Tabla 5) se puede observar que en ese mismo año lectivo regularizaron el área de Crecimiento y Desarrollo un total de 1.157 (62,4%), mientras que un 6% (n=111) lo hizo al año siguiente (2012), un 1,8% (n=33) en 2013, un 0,9% (n=17) en 2014, y un 0,4% (n=8) en 2015 logró regularizar esta área. En total, 1.326 (71,5%) estudiantes de la cohorte 2011, lograron regularizar el área de Crecimiento y Desarrollo en un periodo de 4 años, mientras que un 28,5% (n=529) no ha podido regularizar la primera área de primer año. En forma similar se detallan los datos de la regularización de la segunda área de primer año (Nutrición) donde en ese primer año lectivo han logrado regularizar un total de 952 (51,3%), alcanzando el 62,7% (n=1.164) luego de 4 años de su ingreso, quedando 691 (37,3%) estudiantes sin regularizar.

Al analizar las acreditaciones se observa que del total de estudiantes de la cohorte 2011 solo 771 (41,6%) y 698 (37,6%) han logrado acreditar los exámenes finales de las áreas Crecimiento y Desarrollo y Nutrición respectivamente durante el periodo 2011-2015.

Tabla 5. Análisis de trayectoria (regularizaciones y acreditaciones) de las áreas de primer año de la cohorte 2011

	Año que regularizó		Año que acreditaron						No acreditaron
	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
CyD	1157/1855		568	103	22	8	3		453
Nutrición	952/1855		305	218	66	19	10	3	331
2012									
CyD	111/1855			40	6			1	64
Nutrición	152/1855			25	25	8	1		93
2013									
CyD	33/1855				9	2	1		21
Nutrición	37/1855				2	9	2		24
2014									
CyD	17/1855					3	1		13
Nutrición	15/1855						2		13
2015									
CyD	8/1855						3	1	4
Nutrición	8/1855						1	2	5
2011/2015									
CyD	1326/1855		568	143	37	13	8	2	555
Nutrición	1164/1855		305	243	93	36	16	5	466

Notas: CyD: Crecimiento y Desarrollo.

Fuente: Informe Secretaría Académica de la FCM-UNR (seguimiento cohorte 2010-2015).

Por último, tomando en consideración 5 años consecutivos para la cohorte 2010 y 4 años para la cohorte 2011, y si bien aún podrían quedar algunos estudiantes en condición de recursantes de primer año, consideramos que la sumatoria de estudiantes que no han logrado regularizar las áreas y quienes no han acreditado los exámenes finales de primer año en el período mencionado, serían -al menos en su mayoría- estudiantes que han abandonado la carrera de Medicina (Tabla 6). Este cálculo nos arroja un valor estimado de abandono en primer año del 60% para ambas áreas y ambas cohortes analizadas, lo cual está por encima del valor que nos arroja al comparar el número de ingresantes *versus* la cantidad de inscriptos a la primera área de segundo año en las mismas cohortes analizadas (2010: 53,6%; 2011; 46,4%). Como se mencionó previamente, esta discrepancia podría deberse a estudiantes recursantes o bien que no han logrado acreditar la primera área de primer año y, por consiguiente, por el sistema de correlatividades vigentes, no pueden inscribirse en segundo año.

Tabla 6. Análisis de trayectoria (posibles abandonos) del de primer año la carrera de Medicina de las cohortes 2010 y 2011

Ingresantes 2010 (n=1818)	No regularizaron	Regulares en el periodo 2010-2015		Total posibles abandonos*
		Acreditaron el final	No acreditaron el final	
CyD	598 (32.9%)	682 (37.5%)	538 (29.6%)	1136 (62.5%)
Nutrición	758 (41.7%)	597 (32.8%)	463 (25.5%)	1355 (67.2%)

Ingresantes 2011 (n=1855)	No regularizaron	Regulares en el periodo 2011-2015		Total posibles abandonos*
		Acreditaron el final	No acreditaron el final	
CyD	529 (28.5%)	771 (41.6%)	555 (29.9%)	1084 (58.4%)
Nutrición	691 (37.3%)	698 (37.6%)	466 (25.1%)	1157 (62.4%)

Notas: CyD: Crecimiento y Desarrollo.

* Estimación que surge de sumar quienes no regularizaron y no acreditaron los exámenes finales de primer año en un periodo de 5 años para la cohorte 2010 y 4 años para la cohorte 2011.

Fuente: Elaboración propia en base al Informe Secretaría Académica de la FCM-UNR (seguimiento cohorte 2010-2015).

4. Percepciones de los/as docentes de primer año sobre la problemática del abandono

El abordaje de la perspectiva de los/as docentes pretende incorporar a la institución como parte de la problemática, intentando, o tendiendo a superar enfoques centrados exclusivamente en la responsabilidad de los/as estudiantes.

En cuanto a las características de la muestra es necesario marcar que completaron el cuestionario, aceptando colaborar voluntariamente y otorgando su consentimiento para participar de la investigación, un total de 57 docentes (aproximadamente el 53% del total); 52,6% correspondientes al género femenino (n=30) y 47,4% al masculino (n=27). Mas del 80% de los/as participantes tenía una edad comprendida entre 30 y 59 años.

En lo que respecta a su formación de grado el 70,2% (n=40) eran médicos/as, mientras que el restante 29,8% se repartió entre los siguientes títulos de grado: bioquímico/a (n=3), biotecnólogo/a (n=3), psicólogo/a (n=2), farmacéutico/a (n=1), Lic. en biología (n=2), Lic. en educación para la salud (n=4), Lic. en enfermería (n=1) y Lic. en filosofía (n=1).

De acuerdo con el año de graduación, el 35,1% (n=20) se había graduado hace más de 15 años, el 21,1% (n=12) entre 11 y 15 años, el 21,1% (n=12) entre 6 y 10 años y el 22,8% (n=13) hace menos de 5 años.

Considerando la formación de postgrado, un 33,3% no ha cursado un postgrado, un 49% es especialista o está realizando una especialización, el 8,8% ha completado o está cursado una maestría y el 21% ha completado o está cursando un doctorado.

En lo que respecta al cargo docente, el 31,6% (n=18) eran Auxiliar de primera Auxiliares de segunda, 61,4% (n=35) eran Jefes de Trabajos Prácticos, 5,3% (n=3) eran Profesores Adjuntos y el 1,7% (n=1) era Profesor Titular. Según la dedicación, el 57,9% (n=33) tenía dedicación simple, 26,3% (n=15) tenía dedicación semiexclusiva y el 15,8% (n=9) tenía dedicación exclusiva. Los/as mismos/as tenían una mediana de antigüedad en la docencia de 16 años (rango 1-40; IC95% 10-21) y como docente de primer año de 10 años (rango 1-36; IC95% 5-17).

En mayor o menor medida se logró la participación de todas las disciplinas que intervienen en las áreas de primer año (Crecimiento y Desarrollo y Nutrición): biología (n=13; 22,8%), anatomía (n=10; 17,5%), química (n=8; 14%), histología y embriología (n=6; 10,5%), fisiología (n=4; 7%), medicina y sociedad (n=4; 7%), física (n=3; 5,3%), paidopsiquiatría (n=2; 3,5%) y medicina preventiva y social (n=1; 1,8%). El 10,5% restante (n=6) indicó no pertenecer a una disciplina específica ya que son docentes dependientes de las áreas de primer año.

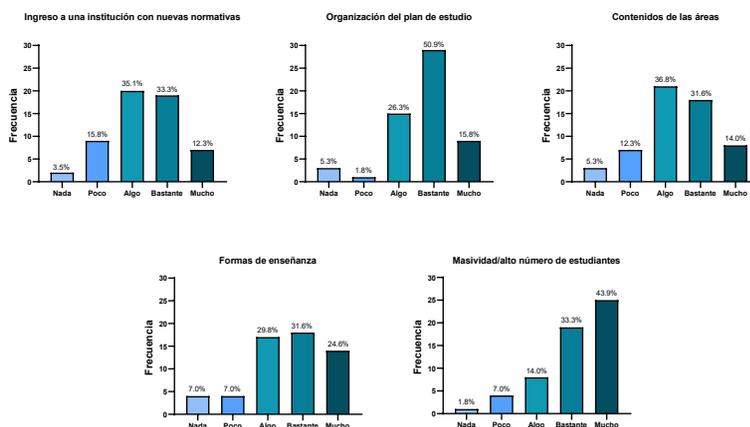
4.1. Percepciones de los/as docentes de primer año sobre la problemática del abandono

Al ser consultados por la cantidad de estudiantes en sus clases disciplinares, los/as docentes indicaron una mediana de 150 estudiantes (rango 30-250; IC95% 100-200); mientras que en las tutorías la mediana fue de 28 (rango 20-35; IC95% 26-29). En relación sobre su percepción de baja del número de estudiantes a lo largo del año lectivo, el 94,7% (n=54) indicó que observa una clara disminución. Entre las causas generales de abandono el 33,3% (n=19) atribuye a causas propias del estudiante, solo el 1,8% (n=1) a causas propias de la institución y la mayoría (64,9%, n=37) a causas tanto propias del estudiante como de la institución.

4.2. Percepción de los/as docentes sobre las causas de abandono vinculadas con la institución y/o las disciplinas

En la Figura 2 se muestran los resultados de la percepción de los/as docentes de primer año en relación con las causas de abandono vinculadas a la institución y/o las disciplinas tales como el ingreso a una institución con nuevas normativas, la organización del plan de estudio, el contenido de las áreas, las formas de enseñanza y la masividad. Considerando la sumatoria de las opciones “mucho” y “bastante”, se observa que la organización del plan de estudio y el alto número de ingresantes serían las variables que los/as docentes perciben como causas más relevantes de abandono: 66,7% y 77,2% respectivamente.

Figura 2. Percepción de los/as docentes de primer año como causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, ante la pregunta ¿cuál es su percepción respecto a la masividad en el sistema de educación universitario?, el 91,7% de los/as docentes indicaron que la masividad es reflejo del tipo de ingreso y la gratuidad de la universidad pública mientras que solo el 8,3% consideraron que la masividad es reflejo de la calidad y prestigio institucional.

Dado que la variable plan de estudios fue una de las dimensiones más destacadas por los/as docentes de primer año como causa de abandono, cabe señalar que el plan vigente tiene la particularidad de perseguir la formación de un/a médico/a generalista orientado/a hacia la atención primaria de la salud y se fundamenta en el modelo SPICES (del inglés *Student-centered, Problem-based, Integrated, Community-based, Elective, and Systematic designed*). El acrónimo se forma en base a seis estrategias que se destacan como innovación en el currículum: centrado en el estudiante, basado en problemas, integrado, basado en la comunidad, electivo y sistemático. Esto se contrapone con el modelo del plan previo (denominado Plan 98), en el que los ejes eran: centrado en el docente, basado en la adquisición de conocimientos, basados en la disciplina, en los hospitales, en los estándares y en el aprendizaje (Chiara, 2005).

A más de 20 años de un cambio de paradigma en el plan de estudios, aún hay docentes que deslizan alguna crítica al mismo reafirmando conceptos claves del plan previo (Plan 1998):

No existe un modelo de enseñanza y aprendizaje en medicina ideal, cada uno debe estar adaptado a las posibilidades institucionales y ámbito económico y geográfico. Sin embargo, abogo por una enseñanza de la medicina basada en la figura del "maestro", quien transmite su experiencia de vida. Con una base de conocimientos sólidas, el alumno debería, si tiene vocación, tener un transcurrir agradable por la institución (Respuesta Docente 17, Masculino, entre 60 y 69 años).

En el mismo sentido, algunos afirman que el plan de estudios no fue pensado para convivir con la masividad:

El diseño curricular organiza el aprendizaje centrado en el estudiante y a partir de situaciones problemáticas, estas instancias no pueden ser masivas, tienen que ser grupos reducidos para que se produzca el intercambio y la construcción de conocimiento. El formato taller que tratamos de utilizar en mi disciplina puede abarcar 30-40 estudiantes, pero tenemos 90 o más, lo cual dificulta una dinámica productiva (Respuesta Docente 16, Femenino, entre 40 y 49 años).

En relación con lo anterior, el 49,1% (n=28) de los/as docentes expresó que la masividad afecta negativamente la calidad, mientras que el 50,9% (n=29) considera que puede haber educación de calidad en un contexto de masividad.

Por otro lado, la política de admisión a nuestra Universidad con ingreso irrestricto constituye una categoría recurrente por parte de los/as docentes al momento de discutir la problemática del abandono en un contexto de masividad como es el caso de FCM. Esto generalmente queda compendiado en dos posiciones antagónicas: quienes defienden el ingreso restringido poniendo énfasis en la preservación de patrones de excelencia académica, frente a quienes defienden el ingreso irrestricto

priorizando criterios de justicia social (Juarros, 2006).

En nuestra investigación pudimos recuperar relatos que hacen referencia a esas dos posiciones. Entre quienes afirman que la masividad condicionaría una disminución de la calidad, encontramos argumentaciones que refieren a la falta de infraestructura adecuada para alojar a tantos estudiantes, y a la falta de preparación de los/as docentes, entre otros:

Me parece excelente la inclusión y la posibilidad de que todos podamos estudiar, pero creo que la facultad por infraestructura, organización, plantel docente y no docente no está preparada para recibir la cantidad de ingresantes que recibe ni muchos menos para organizar bien las prácticas en los efectores que es a mi criterio el principal problema de la masividad, repercutiendo negativamente en la formación (Respuesta Docente 54, Femenino, entre 20 y 29 años)

En este sentido, es preciso tener en cuenta los planteos de Litwin (2009), quien sostiene que, si bien es posible la enseñanza masiva de calidad, se requiere de profesores con experiencia que asuman la responsabilidad de la docencia en los grupos numerosos, el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables.

Por su parte, entre los/as docentes de nuestra muestra que defienden la excelencia académica en un contexto de masividad, se observa una reivindicación del principio de inclusión educativa en las universidades públicas, valorando a la gratuidad y el ingreso irrestricto como rasgos distintivos de la universidad argentina:

Masividad y excelencia académica no son conceptos contrapuestos debidamente organizados. La universidad pública es una fortaleza que tenemos como Nación y debemos defenderla...En nuestro país el porcentaje de gente que accede a la universidad sigue siendo muy bajo, este porcentaje demuestra a las claras que gratuidad no es sinónimo de accesibilidad (Respuesta Docente 41, Masculino, entre 30 y 39 años)

En relación con lo anterior, en un estudio sobre docentes de primer año de tres facultades de la UNR se halló que la mayoría (58%) considera que el ingreso directo con instancia de ambientación y acompañamiento sería la modalidad más adecuada de acceso a la universidad, el 18,6% prefiere el examen eliminatorio sin cupo, 18,6% optan por el examen no eliminatorio y un 11,9%, el examen eliminatorio con cupo. Asimismo, en dicho trabajo se señala que el 30,5% está en desacuerdo con su salario y el 40,7% indica problemas en la infraestructura (Pierella *et al.*, 2020).

Así, las condiciones de trabajo docente constituyen un componente central a revisar en miras a atender a las problemáticas del abandono en los primeros años. Según Pierella (2018), los/as profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los/as ingresantes, por lo que como primera “cara visible” de la institución, representan un factor importante en el devenir de las trayectorias académicas. Sin embargo, la autora advierte respecto de que un “alto porcentaje de cargos simples (superior al 60%) podría condicionar una pertenencia institucional de baja intensidad” (Pierella, 2018 p.166). Asimismo, la misma autora revela que

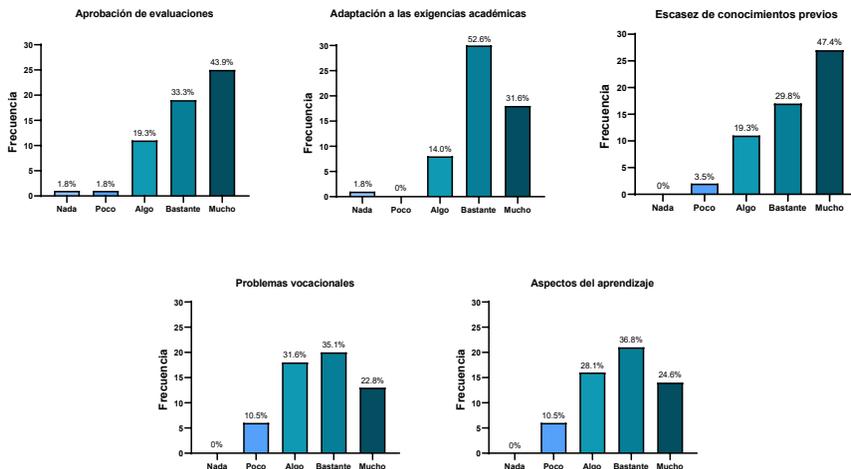
en las entrevistas se desprenden reclamos de inversión educativa y mejoras en la gestión institucional como cargos con mayores dedicaciones en primer año, mejor relación docentes/estudiantes, mayor estabilidad y necesidad de recomposición

salarial, mejoras en aspectos de infraestructura, políticas de formación docente, etc. (Pierella, 2018 p.167).

4.3. Percepción de los/as docentes sobre las causas de abandono vinculadas con el estudiante.

En la Figura 3 se muestran los resultados de la percepción de los/as docentes de primer año en relación con las causas de abandono vinculadas con las dificultades propias de el/la estudiante. Considerando la sumatoria de las opciones “mucho” y “bastante”, la aprobación de las evaluaciones (77,2%), la adaptación a las exigencias académicas (84,2%) y la escasez de conocimientos previos (77,2%) son las variables que los/as docentes perciben como principales causas de abandono.

Figura 3. Percepción de los/as docentes de primer año como causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con el/la estudiante



Fuente: Elaboración propia.

Pogré *et al.* (2018) advierten sobre la recurrencia de dichas percepciones, afirmando, de modo contrario, que los factores determinantes de los problemas de pasaje entre niveles no atañen solo a las competencias académicas ofrecidas en la escuela secundaria o al nivel socioeconómico de los/as estudiantes, sino que la enseñanza en la universidad y sus dispositivos institucionales son constructores de dificultades y obstáculos para la articulación. Coincidentemente, Ezcurra (2019) afirma que la principal dificultad en el período de transición es la distancia entre las experiencias educativas previas y las nuevas culturas institucionales y académicas, donde puede imperar un desconocimiento respecto del tiempo que demanda la carrera y sus altas exigencias, dificultades en cuanto a la organización del tiempo y a la falta de algunas habilidades de aprendizaje o técnicas de estudio. Asimismo, Pierella (2015) sostiene que el encuentro con “otros” significativos va a ser determinante en procesos de permanencia en la institución universitaria; así, el rol que desempeña el/la docente y el acompañamiento cobra mayor relevancia para sortear esas dificultades.

4.4. Percepción de los/as docentes sobre las causas de abandono vinculadas con condiciones externas.

Considerando la sumatoria de las opciones “mucho” y “bastante” la situación económica familiar fue considerada en un 68,4% como causas de abandono mientras que adaptación a la vida en la ciudad mostró un menor porcentaje (47,3%). Aquí es preciso considerar las desigualdades en el capital económico y cultural como condicionantes del “éxito” académico y los diferentes modos de vivir la condición de estudiante según el lugar de pertenencia y las competencias culturales necesarias para integrarse a la vida universitaria (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011)

Tanto para estudiantes que proceden de localidades pequeñas como de países limítrofes, la adaptación a la ciudad (o a una nueva ciudad) es un factor importante al momento de reflexionar sobre la problemática del abandono. En este sentido, Carli (2012) indaga la heterogeneidad en las formas de vinculación con el entorno, la circulación por la ciudad, el modo de construir y apropiarse de los espacios y las rutinas cotidianas atravesadas por las diferencias de procedencia y género.

5. Reflexiones Finales

La investigación realizada permite mostrar en primer lugar la realidad del incremento de la matrícula de ingresantes en la FCM-UNR en el periodo estudiado (2010-2020), al mismo tiempo que la disminución en el número de egresados/as. Por otro lado, la clara disminución de ingresantes que alcanzan la segunda área de primer año, el bajo número de estudiantes que se inscribe a la primera área de segundo año y el desgranamiento observado de las cohortes 2010 y 2011, son indicadores de que el abandono es una problemática relevante en la FCM UNR.

Asimismo, cabe tener en cuenta que la interrupción de la cursada o la existencia de “trayectorias interrumpidas” (Panaia, 2015) es uno de los procesos más significativos en el análisis de secuencias de abandono en la relación formación-trabajo, como un indicador de las dificultades de los/as estudiantes para finalizar su carrera. Como afirma Panaia (2015, p. 29) “la cronificación o aumento de la duración de carreras es el efecto contraproducente a la ausencia de una racionalidad explícita de abandono de los estudios”. En otras palabras, la cronificación o aumento de la duración de carreras puede ser un factor devenido de la indecisión sobre abandonar o no la carrera.

El abordaje desde la perspectiva de los/as docentes pretendió incorporar a la institución como parte de la problemática. Esta dimensión es importante dado que los/as docentes de primer año son fundamentales como primer contacto de los/as ingresantes con la universidad y, por lo tanto, constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los/as ingresantes involucrados en diferentes aspectos vinculados a las múltiples causas de abandono (Pierella, 2018).

La escasez de conocimientos previos fue uno de los factores más relevantes señalados por los/as docentes y muchos de ellos (33,3%) consideraron como única causa macro de abandono factores propios de los/as estudiantes sin atribuirle responsabilidad alguna a la institución. Coincidentemente con nuestros resultados, en otros estudios realizados en tres facultades de la UNR, se observó que un gran porcentaje de docentes de primer año adjudican la responsabilidad del abandono a los propios ingresantes indicando que las principales causas estarían vinculadas con

escaso conocimiento previo, dificultades en el aprendizaje y evaluaciones y frente a exigencias académicas básicas (Pierella, 2018; Pierella *et al.*, 2020). Asimismo, las dificultades institucionales y de las asignaturas no son consideradas fundamentales a la hora de pensar posibles causas del abandono (Pogré *et al.*, 2018).

En este sentido, Ezcurra (2011) sostiene que las instituciones configuran un condicionante primario para el desempeño académico y la permanencia de los/as estudiantes y que cuando el fracaso académico es atribuido a los/as estudiantes y no a las instituciones, las acciones habituales son programas dirigidos a los/as estudiantes más que a los/as docentes.

Queda manifiesta la necesidad de indagar más profundamente las percepciones de los/as docentes y el rol institucional en esta problemática. Desde una mirada crítica también hacia el interior de la institución es posible se conciben mejor las causas principales del abandono y con ellos las incidencias en sus posicionamientos en relación con la enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Brun, L. R.; Borgobello, A. Prado, M. L.; Pierella, M. P. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia Docencia y Tecnología*; 33(63):1-21.
- Cardinaux, N. (2020). El derecho a la educación atravesado por el COVID 19. En Bohoslavsky, J. P. (Ed.), *Covid-19 y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad*. Biblos.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- CEPAL. (s/f). *Gross enrollment rate at tertiary level*. CEPALstat database. https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?lang=es&indicator_id=2119&area_id=2548
- Chiara, R. (2005). *Proceso de transformación curricular. Otro paradigma es posible*. UNR editora.
- Cotignola, M.; Legarralde, M. y Margueliche, J. (2017) Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE: Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, 17, e045.
- Chiroleu, A. (20018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918.

- Di Gresia, L. (2009). *Educación universitaria: acceso, elección de carrera y rendimiento* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34204>
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE-CLACSO.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En Ezcurra, A. M. (Comp.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.
- Gallo, M. E. (2005) Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 11(22), 49-63.
- García, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Juarros, M.F. (2006) ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la Universidad en el contexto de los países de la región. *Revista de Investigación Social*, 3(5), 69-90.
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468009>
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 129-147.
- Litwin, E. (2009). *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En Gluz, N. (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Panaia, M. (2015). Temporalidades individuales e institucionales del abandono

universitario. *Pensamiento Universitario*, 17, 19-38.

Parrino, M. C. (2016). Permanencia y abandono en la universidad. Referentes e indicadores. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 9(1), 196-210.

Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. Jossey-Bass.

Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3, 23-48.

Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En Lago Martínez, S. y Correa, N. H. (Coords.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI*. Teseo.

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Revista de Educación*, 28, 161-181.

Pierella, M. P.; Peralta, N.; 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.

Pierella, M. P.; Borgobello, A.; Prado, M. L.; Brun, L. R. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. *Revista del IICE*, 51, 173-189.

Pogré, P. A.; De Gatica, A.; García, A. L. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.213-228). UNIPE-CLACSO.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Lumen-Humánitas.

Sadín Esteban M.P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Sharpe, A. (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 3-31.

Santos Sharpe, A (2019). *Discontinuar los estudios en la Universidad. Un estudio*

comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires (Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina).

Santos Sharpe, Andrés. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Teseo. <https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios>

Santos Sharpe, A. y Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 6-31.

SPU [Secretaría de Políticas Universitarias]. *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Ministerio de Educación Argentina.

Sendón, M. A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10(24), 191-219.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid, España: Edición Morata.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 62, 56-63.