RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Trayectorias estudiantiles y políticas de acompañamiento en el tramo inicial: un estudio de caso en una universidad pública Argentina.

Student Pathways and Support Policies in the First Year: a Case Study at an Argentine Public University.

Por María Pilar TRAVERSO[1], Juliana DANDREA[2], Marcelo Enrique ARTURI[3], Fiorella SPINELLI[4] y María Florencia CASTRO[5].

Traverso, M. P., Dandrea, J., Arturi, M. E., Spinelli, F. y Castro, M. F. (2026). Trayectorias estudiantiles y políticas de acompañamiento en el tramo inicial: un estudio de caso en una universidad pública Argentina. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 222-242.

Resumen

La democratización de la educación superior en Argentina desafía a las universidades públicas a trascender la mera masificación del acceso, interpelando las dinámicas institucionales para sostener las trayectorias de las primeras generaciones de universitarios. En este horizonte, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires impulsó el Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles. El presente trabajo tiene por objetivo analizar la evolución de los indicadores de trayectoria antes y después de las estrategias de acompañamiento pedagógico implementadas en el tramo inicial, tomando como experiencias testigo asignaturas estratégicas de las distintas unidades académicas: la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales, la Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas y la Escuela de Tecnología. Se adoptó un enfoque cuantitativo y descriptivo que comparó las tasas de aprobación de cursada, ausentismo y aprobación de examen final de las cohortes 2023, 2024 y 2025, antes y después de las intervenciones, a partir de datos institucionales. Los resultados muestran una tendencia de mejora de la aprobación de cursada en la mayoría de las asignaturas testigos, concentrada en la instancia de aprobación de cursada y con resultados más heterogéneos y de menor magnitud en el examen final. Asimismo, el análisis comparativo entre las asignaturas analizadas permite formular como hipótesis plausible que la efectividad de los dispositivos de acompañamiento se potencia cuando la intervención involucra una reestructuración

[1] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ pilartraverso@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0009-0009-4723-4190
[2] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ julianadandrea@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0009-0009-4534-5743
[3] Universidad Nacional de La Plata, Argentina/ marceloearturi@gmail.com / https://orcid.org/0009-0003-8744-1772
[4] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ fspinelli@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0000-0001-8451-7055
[5] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ fcastro@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0000-0001-9383-8248

didáctico-curricular profunda de la enseñanza, en comparación con aquellas propuestas acotadas a cambios organizacionales o de acompañamiento. Como estudio de caso institucional, el trabajo concluye sobre la necesidad de consolidar políticas que avancen hacia propuestas flexibles y sensibles a la heterogeneidad estudiantil, que garanticen la permanencia en el marco del acceso irrestricto.

Palabras Clave Trayectorias estudiantiles / Políticas de acompañamiento / Tramo inicial / Educación superior / Gestión institucional.

Abstract

The democratization of higher education in Argentina challenges public universities to move beyond the mere massification of access, calling institutional dynamics into question in order to sustain the trajectories of first-generation university students. In this sense, the Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires developed its Student Pathway Monitoring Program. This study aims to analyze evolution of student pathway indicators before and after the pedagogical support strategies implemented in the first year, focusing on strategic courses from three academic units: the School of Agricultural, Natural and Environmental Sciences, the School of Economic and Legal Sciences and the School of Technology. A quantitative, descriptive approach was adopted, comparing the pass rates of coursework, absenteeism and final examination pass across the 2023, 2024 and 2025 academic years, before and after the interventions, based on institutional data. The results show an improvement in coursework pass rates in the three courses, concentrated in the course completion, with more heterogeneous and smaller gains in the final examination. Even more, a comparative analysis of the courses examined suggests a plausible hypothesis: better outcomes were observed in courses where the intervention promoted a deep didactic-curricular restructuring of teaching, compared with those limited to organizational or accompaniment-related changes. As an institutional case study, the article concludes on the need to consolidate policies that move toward flexible educational approaches that are sensitive to student heterogeneity and that ensure retention and graduation within a framework of unrestricted access.

Key words: Student pathways / Student support policies / First year / Higher education / Institutional management

Planteamiento del problema

La democratización de la educación superior trae consigo desafíos para las instituciones universitarias, a partir del ingreso de las primeras generaciones de universitarios del grupo familiar, en especial en lo que respecta a las Universidades Nacionales, lo que conlleva la necesidad de promover acciones tendientes a fortalecer la articulación entre niveles y garantizar la permanencia de los jóvenes en la educación superior.

A nivel mundial, desde 1960 han aumentado las matrículas en lo que refiere a educación superior, alcanzando ~~a un~~ 34% de la población. Para el 2030 se espera que el incremento se acerque al 56% (UNESCO-IESALC, 2020). Ante esta situación, se ha desplazado el foco de las políticas educativas, pasando de la expansión de la matrícula a un desafío más complejo: asegurar la permanencia y el éxito de los estudiantes (Eather et al., 2022).

En el caso de Argentina, en consonancia con lo establecido por la Ley de Educación Superior, el sistema de Universidades Nacionales, públicas y gratuitas, en nuestro país se caracteriza por su principio de acceso irrestricto. El ingreso a las instituciones y carreras sólo requiere la presentación de la documentación que acredite la identidad y el certificado de finalización del nivel secundario, lo que ha garantizado históricamente la democratización de la oportunidad educativa de este nivel.

No obstante, a pesar de la amplia política de acceso, durante el transcurso de las carreras se muestran dificultades y deserciones, como así también los datos de la tasa de finalización de los trayectos académicos revelan una merma comparada con el ingreso. Los datos oficiales del sistema universitario argentino exhiben que, si bien la retención en el primer año ronda el 62,4%, las tasas de finalización de los trayectos académicos evidencian que solo aproximadamente 30 de cada 100 estudiantes que ingresan logran titularse (Departamento de Información Universitaria [DIU], 2024). Por lo cual, a pesar de la masividad que caracteriza el ingreso a la universidad en Argentina (Lodola, 2019), el sistema se enfrenta a altos índices de abandono y deserción durante las distintas etapas de la trayectoria educativa. Esta situación ha impulsado diversas políticas públicas, tanto a nivel estatal (como los programas de becas o el programa de articulación Nexos) como a nivel de las propias instituciones (mediante la implementación de tutorías, programas de acompañamiento y actividades específicas), con el objetivo de revertir la situación y fortalecer la totalidad de la trayectoria educativa y la graduación en las instituciones.

Si bien los datos del sistema universitario nacional suelen enfocar el problema en términos de eficiencia o desgranamiento, la literatura reciente enfatiza la necesidad de desnaturalizar las lecturas normativas de las trayectorias. Al respecto, Errandonea (2026) advierte sobre el riesgo de incurrir en usos reduccionistas del concepto al equipararlo a una secuencia administrativa o a métricas puras de rendimiento. Desde una perspectiva crítica, las trayectorias constituyen procesos multidimensionales -socialmente condicionados, institucionalmente mediados y biográficamente vividos (Haas y Hadjar, 2020; Silva et al., 2020) - que exigen un abordaje situado. Es bajo esta premisa que la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) crea en el año 2024 el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles, orientando su acción no a sancionar la desviación del modelo teórico, sino a diagnosticar los factores institucionales y contextuales que condicionan el tránsito real en sus tres tramos académicos (inicial, intermedio y egreso). A su vez, el impulso para su creación se basa en los conocimientos y resultados obtenidos del Programa de Estímulo a la Graduación realizado en años anteriores. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad institucional de avanzar hacia un análisis y diagnóstico de las problemáticas que afectan las trayectorias de los estudiantes en los tramos iniciales, intermedios y cercanos al egreso de las carreras.

En este escenario el rol de las instituciones de educación superior se modifica. Ya no basta con asegurar el ingreso sino que se hace necesario acompañar a los estudiantes a lo largo de todo su recorrido académico, desde su permanencia y progreso, hasta el egreso. La educación superior constituye una etapa importante en las personas, abarca a un sector significativo de la juventud y se establece como una experiencia fundante en el desarrollo personal y profesional (García de Fanelli, 2015; Vercellino *et al.,* 2020).

En este escenario, caben formularse los siguientes interrogantes: ¿cómo evolucionaron los indicadores de aprobación de cursada, ausentismo y aprobación de examen final en asignaturas críticas del tramo inicial de la UNNOBA antes y después de la implementación de estrategias de acompañamiento? y ¿qué diferencias se observan entre intervenciones que actúan sobre distintas dimensiones de la enseñanza?

A partir de estas preguntas y considerando la relevancia de que las universidades aborden estas problemáticas, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la evolución de los indicadores de trayectoria en el tramo inicial antes y después de las estrategias de acompañamiento implementadas, tomando como casos testigo asignaturas de tres unidades académicas (UA) de la UNNOBA, en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles.

Antecedentes y fundamentación teórica

Un concepto recurrente durante el progreso de la trayectoria de los estudiantes es el rendimiento académico, este se configura en las instituciones como un indicador esencial para evaluar el desempeño estudiantil. Su conceptualización, sin embargo, es un constructo complejo y diverso, ya que abarca una combinación de factores tanto sociales como educativos (Herrera Rivera y Arancibia Carvajal, 2022). Esta complejidad se confirma al analizar la investigación de casos en América Latina, donde la literatura agrupa los factores asociados al rendimiento en tres categorías principales: determinantes personales, sociales e institucionales (Heringer, 2024; Marginson, 2016; Vergara *et al.*, 2018).

En este sentido, la conceptualización sobre el rendimiento estudiantil exige una distinción entre la trayectoria teórica, aquella ruta ideal y preestablecida por el plan de estudios en términos de plazos y correlatividades, en palabras de Terigi (2009) que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.19), y la trayectoria real, el recorrido efectivo que cada estudiante realiza, a menudo marcado por interrupciones, demoras y cambios (Terigi, 2007). Esta situación puede ser explicada según la diversidad de experiencias y condiciones con las que el estudiantado ingresa a la universidad. Asimismo, en el último tiempo, se subraya la complejidad de las nuevas generaciones que acceden a la educación superior, cuyas expectativas y procesos de socialización demandan una atención y un apoyo institucional específico.

La brecha entre la trayectoria teórica y la trayectoria real pone de manifiesto la complejidad de los ritmos estudiantiles en la universidad pública. Como señala Errandonea (2026), el tiempo de dedicación académica no es un factor meramente individual, sino una variable atravesada por el tiempo vital y las condiciones materiales de existencia del estudiantado. En este marco, el análisis por tramos (inicial, intermedio y final) permite captar cómo los condicionamientos institucionales y las contingencias biográficas operan de manera diferenciada a lo largo del recorrido universitario, demandando estrategias de acompañamiento específicas para cada etapa.

En el marco de la complejidad de este proceso, las autoras Nicastro y Greco (2012) han profundizado en la teorización de las trayectorias educativas, enfatizando su carácter subjetivo e institucional. Ellas sostienen que la trayectoria se desarrolla en un espacio intermedio marcado por la tensión entre “luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones” (p. 65). Esta dinámica compleja reúne identidades diversas (estudiante, docente, institución) lejos de concepciones estáticas. La interconexión de estas perspectivas, individual y sistémica, es lo que define el principal desafío conceptual al momento de analizar la categoría de trayectoria.

Por su parte, García Salord (2001) señala que el concepto de trayectoria alude a los tramos que se pueden reconstruir en retrospectiva, identificando un recorrido posible y un fin (ejemplos de trayectorias a las que la autora refiere: trayectoria escolar, laboral o académica). Esto ofrece una visión de la dimensión temporal que permite

observar el ritmo y la duración desde una perspectiva procesual, e incluye la continuidad, la discontinuidad y los intervalos.

Como se viene refiriendo, el acceso irrestricto y la gratuidad en la Universidades Nacionales públicas son condiciones necesarias para promover la igualdad de oportunidades, pero resultan insuficientes por sí solas. Para que la igualdad realmente se materialice, se hace necesario la implementación de políticas y programas complementarios que tengan como objetivo garantizar la continuidad y el éxito del recorrido académico de la población estudiantil, para asegurar que sus trayectorias culminen satisfactoriamente con la graduación.

En este sentido, diversas investigaciones sobre el sistema universitario coinciden en que el libre acceso resulta insuficiente si no está respaldado por políticas institucionales integrales de acompañamiento (Ezcurra, 2011; Silva Laya, 2011). Dichos dispositivos buscan intervenir activamente en los distintos tramos académicos para garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia, la promoción y la graduación de los estudiantes dentro de un estándar de calidad y equidad educativa (García de Fanelli, 2014). No obstante, la deserción estudiantil aparece como uno de los mayores desafíos a enfrentar en la actualidad. Este fenómeno ha sido definido por Tinto (1989) como el abandono, ya sea voluntario o forzoso, de la carrera de matriculación, influenciado por un conjunto de factores o circunstancias internas o externas al propio estudiante. Adicionalmente, desde una perspectiva institucional, cualquier sujeto que abandone la Educación Superior puede ser clasificado como desertor. Su ausencia implica dejar un lugar que podría haber sido ocupado por un estudiante con continuidad académica. La complejidad para las universidades, sobre todo las universidades nacionales, como señala Tinto (1989), reside en discernir qué tipos de abandono deben ser categorizados como deserciones susceptibles de intervención mediante políticas de retención, y cuáles responden a decisiones de índole personal que exceden el marco de acción institucional.

Es importante visualizar que, bajo la óptica del sistema, se cataloga como desertor a quien interrumpe los estudios en los cuales se matriculó, incluso si decide permanecer dentro del sistema universitario o de educación superior al cambiarse a otra carrera. Al reconocer esta complejidad, la deserción es inherentemente multicausal, lo que implica que el abandono, la ralentización de los estudios y las bajas tasas de egreso no pueden revertirse con éxito mediante medidas aisladas u homogéneas (Araujo, 2017). Por ello, el abordaje institucional requiere una perspectiva integral.

Por su parte, teóricamente, el atraso académico se define como la demora en la inscripción y cursada de asignaturas que, según la trayectoria teórica establecida en el plan de estudios, deberían estar siendo atendidas por el estudiantado en un momento determinado, según su cohorte generacional (ANUIES, 2001; De los Santos, 2004).

En contraste, el egreso se establece mediante la medición del porcentaje de estudiantes que ha completado la totalidad, es decir, el 100%, de las asignaturas aprobadas previstas dentro del plan de estudios. Su cálculo se obtiene al relacionar el número de estudiantes que egresan de una generación específica con la cantidad de estudiantes que ingresaron a esa misma cohorte (ANUIES, 2001; De los Santos, 2004; Valle Gómez-Tagle, Rojas Argüelles y Villa Lozano, 2001). Sin embargo, en la práctica resulta difícil de realizar este cálculo, al menos en universidades masivas, ya que implica un seguimiento individualizado de cada estudiante de una determinada cohorte. Por esta razón, el cálculo posible y el que suelen realizar las universidades es: cantidad de alumnos ingresantes y cantidad de egresados del mismo año.

En este sentido, Silva Laya (2011) precisa que las instituciones requieren el diseño de programas y estrategias integrales y no de iniciativas aisladas, con el fin de proporcionar al estudiantado “un enfoque coherente y completo de la institución, sus procesos y dinámicas” (p.111). Esta visión integral obliga a las universidades a considerar procesos más amplios, incluyendo la conformación de las subjetividades estudiantiles y los complejos procesos de socialización en los contextos sociales y familiares contemporáneos para comprender sus particularidades.

Es a partir de estas consideraciones que las instituciones de educación superior desarrollan diversos programas y proyectos de acompañamiento de la trayectoria. Estas políticas de retención se diseñan con el propósito fundamental de generar las oportunidades y proporcionar las herramientas necesarias para que la población estudiantil logre la culminación de sus estudios en los tiempos establecidos (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014).

A partir de este recorrido, el presente estudio adopta una perspectiva situada de las trayectorias estudiantiles, distanciándose de enfoques normativos que interpretan las demoras o el abandono como un déficit puramente individual del estudiante. Desde este posicionamiento, las categorías teóricas se operacionalizan a través de indicadores institucionales concretos: la trayectoria real se traduce en la tasa de aprobación de la cursada y la tasa de ausentismo como métricas de permanencia y vinculación académica; mientras que la progresión efectiva en el plan de estudios se mide a través de la tasa de aprobación del examen final como hito de acreditación sumativa. Asimismo, las políticas de acompañamiento se operacionalizan a partir del nivel de intervención pedagógica implementado en cada asignatura, diferenciando entre: a) dispositivos de soporte organizacional o de acompañamiento de la cursada y b) procesos de reestructuración didáctico-curricular de la enseñanza. Es bajo este marco analítico que el Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles de la UNNOBA articula el diagnóstico situacional con la toma de decisiones institucionales en sus diferentes tramos académicos.

Descripción del Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles

El objetivo central del Programa es proporcionar una mirada global, sistémica y organizada de las trayectorias de los estudiantes, facilitando así la toma de decisiones oportuna para atender sus necesidades y mejorar la calidad de la experiencia educativa. Para alcanzar este objetivo, el Programa de Seguimiento de las Trayectorias se estructura en base a dos líneas de acción estratégicas e interdependientes que guían su implementación a nivel institucional. En primer lugar, se establece la necesidad permanente y sistemática de proveerse de datos objetivos y confiables acerca de las trayectorias de los alumnos. A partir de estos datos acumulados se proponen diversos instrumentos de análisis de los mismos para así llegar a un diagnóstico de las dificultades de trayectoria. Estos instrumentos están diseñados para generar datos precisos sobre las trayectorias reales de los estudiantes, con el fin de facilitar la identificación pormenorizada de factores, variables e incluso situaciones específicas de índole pedagógico-didáctica que representan obstáculos para el rendimiento académico sostenido.

En este sentido, uno de los pilares distintivos del Programa radica en su capacidad para trascender la visión tradicional que sitúa el fracaso académico exclusivamente en el déficit del estudiante. Al desplazar el foco de las capacidades individuales hacia una perspectiva de corresponsabilidad, la estrategia de intervención se fundamenta en la premisa de que las trayectorias no dependen únicamente de la voluntad del estudiantado, sino de la eficacia de las mediaciones pedagógicas. En este sentido, el Programa se propone interpelar las prácticas de enseñanza y las metodologías docentes, asumiendo que la mejora del rendimiento académico exige una revisión crítica del proceso de instrucción y del rol institucional en la construcción del aprendizaje.

La segunda línea de acción prioriza la ejecución de estrategias situadas, gestionadas de manera directa por las UA. Un rasgo distintivo de este Programa, que lo diferencia de otros modelos de intervención centralizados, es la decisión de la Secretaría Académica de la UNNOBA de respetar las particularidades disciplinares e institucionales de cada unidad. Bajo este esquema, son las propias UA quienes lideran el ciclo de intervención: desde la recolección de datos y la elaboración del diagnóstico, hasta el diseño, supervisión y evaluación de resultados de las estrategias propuestas. Estas intervenciones, de carácter colectivo y sistémico, se implementan con el fin de abordar las problemáticas previamente detectadas, buscando optimizar la progresión curricular, garantizar la permanencia y maximizar los índices de egreso.

El cronograma operativo del programa prevé su implementación en el ámbito de las UA y los Departamentos, mediante dos etapas secuenciadas y articuladas. La primera etapa se concentra en un proceso exhaustivo de análisis, diagnóstico y comprensión situada. Este proceso se enfoca particularmente en identificar las problemáticas, necesidades o barreras que impactan el desempeño del estudiantado tanto en los primeros años de cursada como en el tramo medio y final de sus respectivas carreras, donde suelen presentarse desafíos de consolidación. Con base en los hallazgos documentados, se avanza hacia la segunda etapa, dedicada a la definición e implementación de estrategias. Esto incluye la formulación de líneas de acción de índole institucional, académica, pedagógica y administrativa. Todas ellas están diseñadas para generar un aporte directo y medible al rendimiento académico, con metas delimitadas y objetivos definidos en el corto, mediano y largo plazo.

Diseño y metodología

Alcance

A los fines del presente trabajo, concebido como un estudio de caso institucional, el análisis se focaliza en las estrategias institucionales diseñadas para el tramo inicial y en la evolución de sus indicadores. Como casos testigo, se selecciona una asignatura correspondiente a cada una de las tres UA de la UNNOBA:

- Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales (ECANA): Introducción a la Biología
- Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas (ECEyJ): Elementos de Análisis Matemático
- Escuela de Tecnología (ET): Estructura de Datos

Dado que las fases relativas a los tramos medio y de egreso se encuentran en proceso de relevamiento y consolidación, sus resultados formarán parte de instancias posteriores de investigación.

Enfoque metodológico y diseño del estudio

El trabajo consideró un enfoque cuantitativo y descriptivo, basado en el análisis de la tasa de aprobación de la cursada y del examen final entre los años académicos 2023, 2024 y 2025, antes y después de la implementación de las estrategias de intervención en cada asignatura.

Los datos se obtuvieron de Hynts una plataforma de inteligencia institucional desarrollada por UNNOBA, que integra la información del sistema de gestión académica SIU-Guaraní. A partir de esos registros administrativos, la plataforma procesa la información y la organiza en indicadores agregados de trayectoria por asignatura, carrera y cohorte que constituyen la fuente directa de los datos analizados en este trabajo. El análisis se realizó sobre información agregada, sin acceso a datos personales identificables de los estudiantes. Los datos fueron provistos institucionalmente en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles, con autorización de la gestión institucional de la UNNOBA para su uso con fines de investigación y mejora institucional.

La tasa de aprobación de cursada se calculó como el cociente entre la cantidad de alumnos aprobados y el total de cursantes. Es importante mencionar que la aprobación de cursada no incluye la promoción directa ya que ese formato de evaluación no existe en la UNNOBA. Por su parte, la tasa de ausentismo en cursada se calculó como el cociente entre la cantidad de alumnos ausentes y el total de cursantes, expresado en porcentaje. La tasa de aprobación de examen final se calculó como el cociente entre la cantidad de alumnos aprobados y el total de alumnos que efectivamente rindieron, excluyendo a quienes se inscribieron pero estuvieron ausentes. Además, se calculó la tasa de aprobación de cursada entre presentes como el cociente entre los alumnos aprobados y el total de cursantes no ausentes. El abordaje centrado en los indicadores de aprobación y desgranamiento representa una decisión metodológica para fijar una línea de base cuantitativa, sistémica y comparable en la etapa inicial del Programa. Si bien se reconoce la tensión de emplear métricas de rendimiento frente a lecturas críticas de las

trayectorias, estos datos operan como un indicador indirecto de las condiciones de cursada que visibiliza nudos críticos institucionales; a su vez, las dimensiones complejas y cualitativas que esta métrica no alcanza a capturar son abordadas progresivamente en fases posteriores mediante la integración de encuestas de percepción, grupos focales y entrevistas.

Población y muestra

En cada UA se seleccionó una asignatura del tramo inicial como caso testigo. La elección de estos espacios curriculares respondió a las lógicas de un muestreo intencional o por conveniencia, orientado por la necesidad de abordar espacios pedagógicos de relevancia estratégica para la inserción y permanencia del estudiantado.

Para la delimitación de este corpus, se procuró identificar materias que reunieran un conjunto de condiciones críticas en la dinámica del ingreso universitario. En primer lugar, se priorizaron asignaturas de carácter estructurante (Introducción a la Biología, Elementos de Análisis Matemático, Estructura de Datos), ubicadas en el primer trayecto del plan de estudios de carreras centrales de cada UA por constituir pilares conceptuales en la formación inicial. En segundo lugar, se contempló el criterio de representatividad y masividad, seleccionando aquellos espacios que concentran un volumen significativo de la matrícula de ingresantes y reflejan, por tanto, la escala de la heterogeneidad estudiantil.

estas consideraciones se sumó la lectura de la complejidad propia del tramo inicial, identificando materias que históricamente plantean mayores exigencias de apropiación conceptual o que registran dinámicas de desgranamiento temprano. En estrecha articulación con esto, se prestó atención a aquellas asignaturas que presentan mayores indicadores de riesgo académico (evidenciado en tasas de aprobación más acotadas), lo que las convierte en focos prioritarios para el diseño de dispositivos orientados al acompañamiento y la intervención pedagógica oportuna.

A partir de estos criterios, el corpus de estudio quedó conformado por los siguientes casos testigos. En el caso de ECANA, se seleccionó la asignatura Introducción a la Biología. La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en cada asignatura entre 2023 y 2025, desagregados por carrera: Agronomía y Licenciatura en Genética. En el caso de ECEyJ, se seleccionó la asignatura Elementos de Análisis Matemático. La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en cada asignatura entre 2023 y 2025, desagregados por carrera: Contador Público y Licenciatura en Administración. En el caso de ET, se seleccionó la asignatura Estructura de Datos. La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en cada asignatura entre 2023 y 2025, desagregados por carrera: Licenciatura en Sistemas e Ingeniería Informática.

Encuadre del abordaje metodológico y progresividad del programa

Es preciso señalar que el análisis centrado en los indicadores de aprobación y desgranamiento en asignaturas del tramo inicial representa una decisión metodológica orientada a establecer una línea de base cuantitativa y comparable. Si bien este punto de partida podría ser percibido como reduccionista si se analizara de forma aislada, responde a una lógica de implementación por fases en el diseño de políticas públicas universitarias situadas.

El Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles mantiene continuidad institucional al día de hoy, habiendo expandido su alcance hacia otras asignaturas y cubriendo de forma articulada los tres tramos de la vida universitaria (inicial, medio y final). Asimismo, la evolución del programa ha permitido avanzar de manera sustantiva desde el diagnóstico métrico inicial hacia la incorporación de instrumentos cuantitativos y cualitativos más complejos. En este sentido, los resultados que se informan en este trabajo constituyen la fase fundacional del

programa, cuyos hallazgos preliminares permitieron consolidar el dispositivo y vislumbrar avances significativos para sostener y proyectar las intervenciones en el tiempo.

Estrategias implementadas

En ECANA, el objetivo fue fortalecer el tramo inicial de las carreras de Ingeniería Agronómica y Genética, para lo cual se seleccionó como caso testigo la asignatura Introducción a la Biología. Las acciones implementadas consistieron en la revisión y modificación de los contenidos del programa de la materia, junto con la incorporación de estrategias didácticas orientadas a atender las dificultades detectadas durante la cursada.

En ECEyJ, Elementos de Análisis Matemático fue identificada como crítica en la trayectoria inicial de los estudiantes de Contador Público y Licenciatura en Administración, al mostrar en el diagnóstico previo un bajo porcentaje de aprobados en cursada y en examen final. Las acciones implementadas consistieron en cambios metodológicos en la cursada, la creación de un repositorio de finales y clases de consulta.

En ET, Estructura de Datos fue seleccionada en el marco de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Informática, con el objetivo de revertir los índices de desgranamiento inicial en el área de Programación. Las acciones implementadas incluyeron la unificación del lenguaje de programación, modificaciones en la metodología de enseñanza y evaluación, la reestructuración de equipos docentes y el incremento de la cantidad de comisiones disponibles.

Tabla 1. Problema, objetivo y estrategia por cada Unidad Académica de la UNNOBA

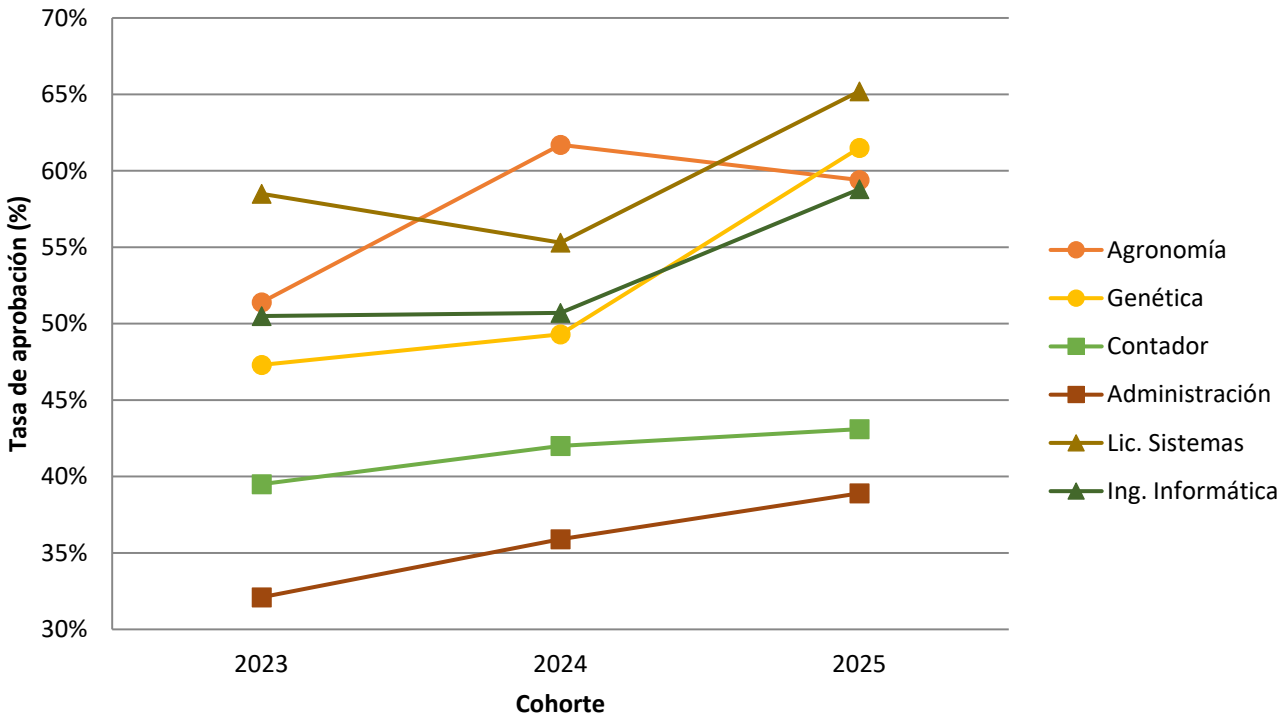
UA	Problema identificado	Objetivo	Acciones o estrategias	Año de inicio
ECANA	Deserción en asignaturas del tramo inicial	Fortalecer el tramo inicial.	Rediseño didáctico revisión y modificación de los contenidos del programa de la materia Introducción a la Biología.	2024
ECEyJ	Bajo porcentaje de aprobación en asignaturas críticas del tramo inicial.	Incrementar la tasa de aprobados en materias troncales, como por ejemplo: Elementos de Análisis Matemático.	- Implementación de cambios metodológicos en las cursadas - Creación de un repositorio de finales - Clases de consulta	2024
ET	Altos índices de desgranamiento inicial en el área de Programación	Optimizar el rendimiento y permanencia estudiantil en áreas de Programación	Unificación del lenguaje de programación, modificaciones en la metodología de enseñanza y evaluación, la reestructuración de equipos docentes y el incremento de la cantidad de comisiones disponibles.	2024

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Como se mencionó en la sección anterior, en ECANA el foco estuvo puesto en la asignatura Introducción a la Biología. Los resultados muestran un aumento neto en la tasa de aprobación entre 2023 y 2025, tanto en la cursada (Figura 1, verde) como en el examen final (Figura 2, verde), en las dos carreras analizadas. Además, se puede observar una marcada disminución de la tasa de ausentismo en cursada en la carrera de Ingeniería Agronómica; sin embargo, no ocurre lo mismo para Lic. en Genética (Figura 3, verde). En la tabla 2 se resumen los porcentajes mencionados.

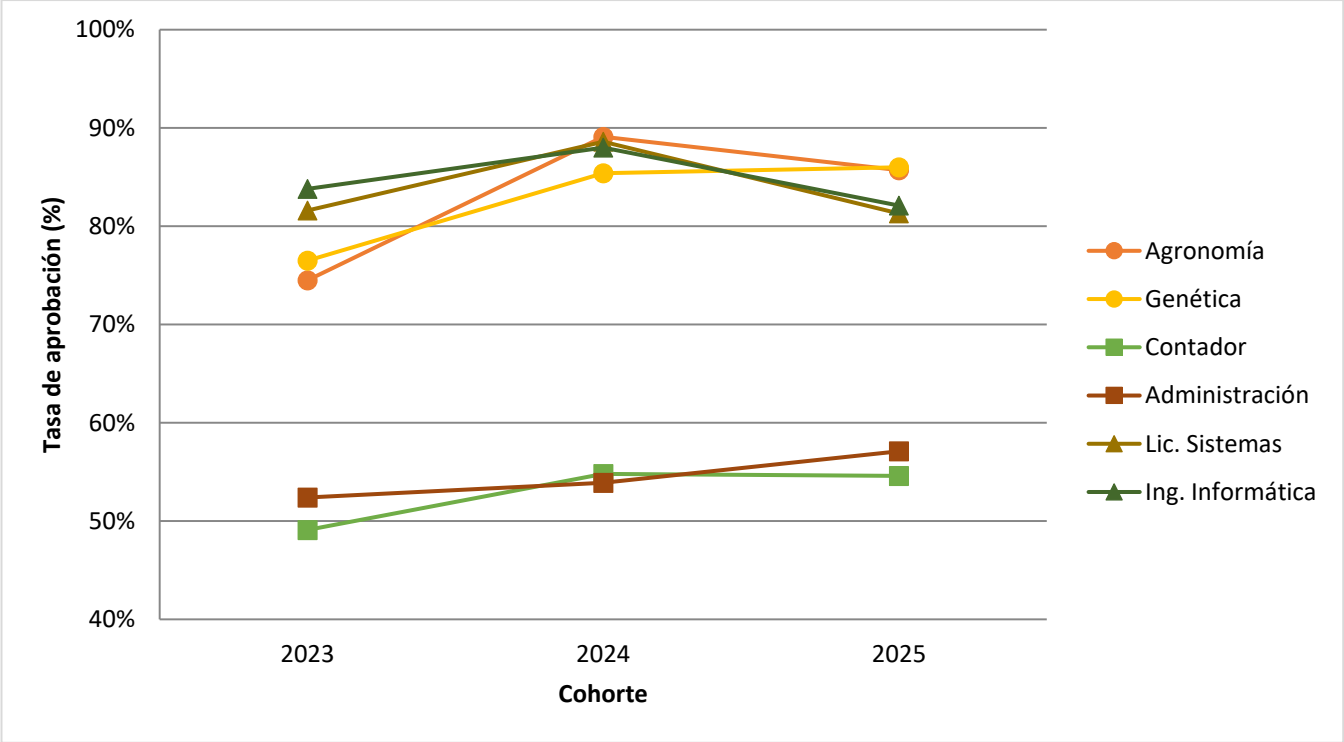
Figura 1. Tasa de aprobación de cursada por asignatura y cohorte (2023–2025), en las asignaturas caso testigo de las tres Unidades Académicas: Introducción a la Biología (ECANA, en color verde), Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ, en color naranja) y Estructura de Datos (ET, en color violeta).



Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes.

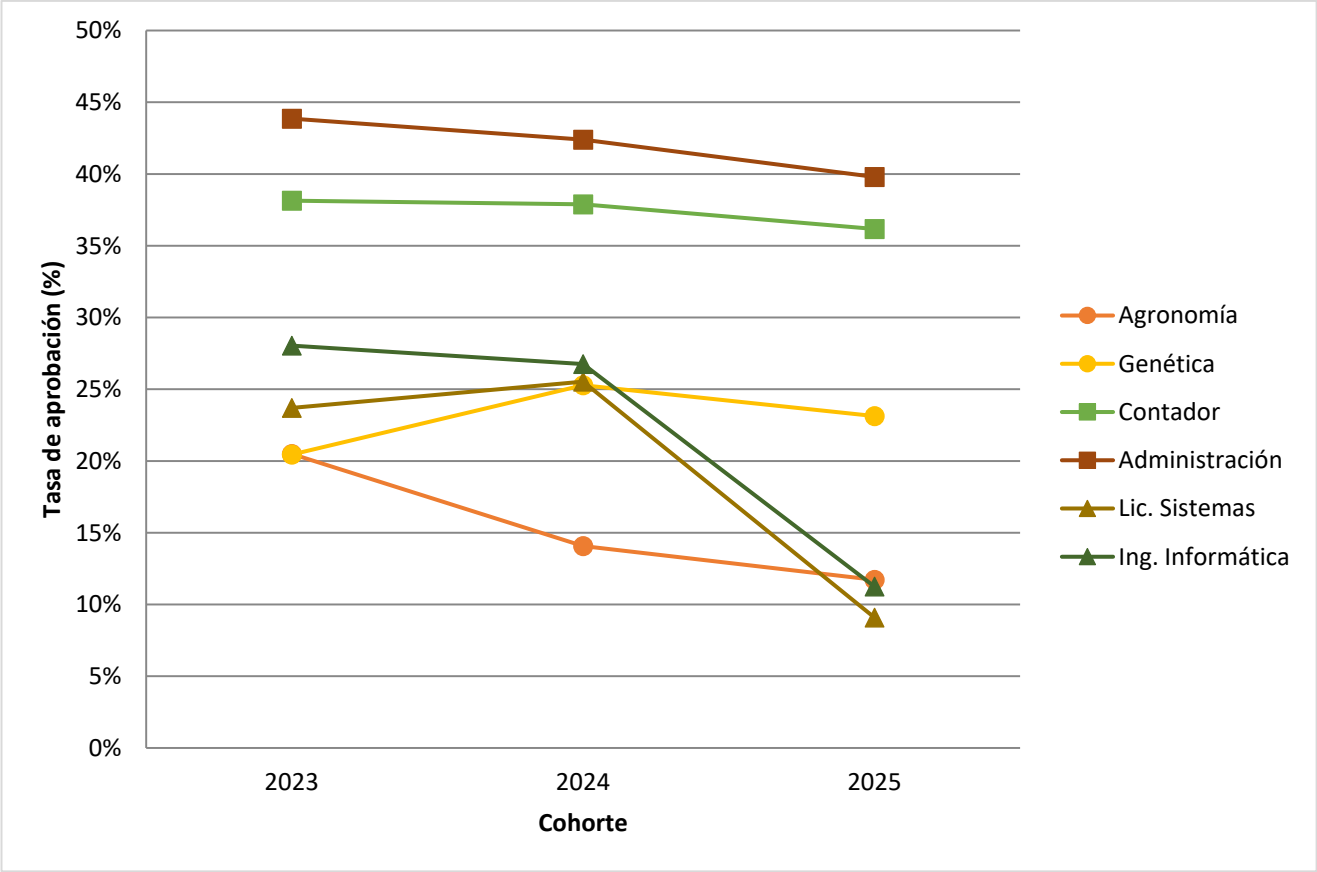
Figura 2. Tasa de aprobación de examen final por asignatura y cohorte (2023–2025), en las asignaturas caso testigo de las tres Unidades Académicas: Introducción a la Biología (ECANA, verde), Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ, naranja) y Estructura de Datos (ET, violeta).



Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. La tasa de aprobación de examen final se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

Figura 3. Tasa de ausentismo de cursada por asignatura y cohorte (2023–2025), en las asignaturas caso testigo de las tres Unidades Académicas: Introducción a la Biología (ECANA, verde), Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ, naranja) y Estructura de Datos (ET, violeta).



Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. La tasa de ausentismo de cursada se define como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes.

Tabla 2. Información sobre la asignatura Introducción a la Biología (ECANA), por carrera y cohorte (2023-2025).

Año	**2023**		**2024**		**2025**	
Carrera	**Agronomía**	**Genética**	**Agronomía**	**Genética**	**Agronomía**	**Genética**
Número de estudiantes (N)	**181**	**112**	**175**	**144**	**219**	**135**
Tasa de aprobación	51,40%	47,30%	61,70%	49,30%	59,40%	61,50%

cursada						
Tasa de ausentismo cursada	20,49%	20,45%	14,07%	25,28%	11,72%	23,13%
Tasa de aprobación de cursada entre presentes	64,65%	59,46%	71,80%	65,98%	67,29%	80,01%
Tasa de aprobación examen final	74,50%	76,50%	89,10%	85,40%	85,70%	86,00%

Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. N corresponde al total de cursantes por año académico. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes; la tasa de ausentismo de cursada, como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes; la tasa de aprobación de cursada entre presentes, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes no ausentes; y la tasa de aprobación de examen final, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

En el caso de ECEyJ, el foco estuvo puesto en la asignatura Elementos de Análisis Matemático. En este sentido, los resultados muestran un aumento leve pero constante en la tasa de aprobación de la cursada (Figura 1, naranja) y del examen final (Figura 2, naranja), en ambas carreras. En cuanto a la tasa de ausentes de cursada se puede observar una tendencia a disminuir en la cohorte 2024 y una marcada disminución en la cohorte 2025 para ambas carreras (Figura 3, naranja). En la tabla 3 se resumen los porcentajes.

Tabla 3. Información sobre la asignatura Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ), por carrera y cohorte (2023-2025).

Elementos de Análisis Matemático						
Año	**2023**		**2024**		**2025**	
Carrera	**Contador**	**Admin**	**Contador**	**Admin**	**Contador**	**Admin**
Número de estudiantes (N)	**595**	**333**	**643**	**387**	**638**	**424**
Tasa de aprobación cursada	39,50%	32,10%	42,00%	35,90%	43,10%	38,90%
Tasa de ausentismo cursada	38,14%	43,86%	37,89%	42,40%	36,17%	39,80%
Tasa de aprobación de cursada entre presentes	63,85%	57,18%	67,62%	62,33%	67,52%	64,62%
Tasa de aprobación examen final	49,10%	52,40%	54,80%	53,90%	54,60%	57,10%

Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. N corresponde al total de cursantes por año académico. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes; la tasa de ausentismo de cursada, como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes; la tasa de aprobación de cursada entre presentes, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes no ausentes; y la tasa de aprobación de examen final, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

En la ET, la estrategia de seguimiento correspondiente al área de Programación se concentró en la asignatura Estructura de Datos. Los resultados muestran una tendencia de mejora en la tasa de aprobación de la cursada en ambas carreras (Figura 1, violeta), acompañado por una marcada y sostenida disminución del ausentismo en la cohorte 2025 (Figura 3). Sin embargo, al desglosar estos indicadores se advierte que puede explicarse por la drástica caída del abandono temprano, esto sugiere que el dispositivo institucional fue efectivo para sostener la permanencia y la vinculación continua del estudiantado en el aula. Por otro lado, al examinar el rendimiento relativo exclusivamente entre la población de estudiantes que permaneció activa en la cursada, la tasa de aprobación registra un ligero descenso, patrón que se profundiza en las instancias de examen final (Figura 2).

Tabla 4. Información de la asignatura Estructura de Datos (ET), por carrera y cohorte (2023-2025).

Estructura de Datos						
Año	**2023**		**2024**		**2025**	
Carrera	**Lic. Sistemas**	**Ing. Informática**	**Lic. Sistemas**	**Ing. Informática**	**Lic. Sistemas**	**Ing. Informática**
Número de estudiantes (N)	135	107	94	71	132	80
Tasa de aprobación cursada	58,50%	50,50%	55,30%	50,70%	65,20%	58,80%
Tasa de ausentismo cursada	23,70%	28,04%	25,53%	26,76%	9,09%	11,25%
Tasa de aprobación de cursada entre presentes	76,67%	70,18%	74,26%	69,22%	71,72%	66,25%
Tasa de aprobación examen final	81,60%	83,80%	88,60%	88,00%	81,30%	82,10%

Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. N corresponde al total de cursantes por año académico. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes; la tasa de ausentismo de cursada, como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes; la tasa de aprobación de cursada entre presentes, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes no ausentes; y la tasa de aprobación de examen final, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

Al analizar la tasa de aprobación de cursada entre presentes (Tablas 2, 3 y 4), se puede observar un aumento entre 2023 y 2025 en Introducción a la Biología y en Elementos de Análisis Matemático, en las cuatro carreras. Mientras que en Estructura de Datos desciende en ambas, dando a interpretar que en esta asignatura la tendencia de mejora en la aprobación de cursada se podría explicar por la reducción del ausentismo.

Al interpretar los hallazgos del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles en el tramo inicial, resulta necesario contextualizar el alcance de los datos empíricos obtenidos. Las métricas de aprobación de cursada,

ausentismo y aprobación de examen final analizadas no pretenden agotar ni definir la totalidad del concepto de trayectoria real; por el contrario, funcionan como indicadores institucionales que permiten observar variaciones del tramo inicial asociadas a modificaciones de índole pedagógica-organizacionale, didáctica, metodológica y de evaluación.

Discusión

El presente estudio busca aportar a la comprensión del tránsito de los estudiantes por la vida universitaria en su etapa inicial (primer año). A partir de la experiencia de la UNNOBA, se aportan resultados sobre cómo una universidad pública Argentina puede abordar problemáticas complejas como la deserción temprana, el desgranamiento y la ralentización de los estudios. Alineadas con el postulado de Terigi (2009), los resultados permiten visualizar que la respuesta institucional ante la heterogeneidad del estudiantado no debe orientarse al intento de normalizar las trayectorias u homogeneizarlas bajo un parámetro ideal, sino a fortalecer la capacidad de la universidad para ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas, flexibles y situadas. En el contexto contemporáneo, el desafío de la gestión universitaria consiste en diversificar las estrategias y los formatos de la experiencia educativa sin resignar la calidad ni los aprendizajes a los que toda población estudiantil tiene derecho, cuestionando así los destinos académicos desfavorables que a menudo se presentan como inevitables.

Las variaciones observadas deben interpretarse con cautela, dado que el diseño pre-post sin grupo de comparación, con 2023 como único año previo a las intervenciones, no permite aislar su efecto de otros factores concurrentes. Entre las explicaciones alternativas posibles se cuentan los efectos persistentes de la pandemia sobre la escolaridad secundaria de las cohortes ingresantes, cambios en la composición de los cursantes (incluida la proporción de recursantes) y eventuales modificaciones en los criterios de evaluación de cada cátedra. En la ET, la implementación simultánea de nuevos planes de estudio constituye una variable interviniente relevante, y la caída de cursantes en Estructura de Datos en 2024 que se podría explicar por un cambio en el plan de estudios podría haber modificado el perfil de quienes cursaron.

Esta perspectiva cobra especial relevancia en el marco de la educación superior pública en Argentina, donde los principios de gratuidad y acceso irrestricto configuran un escenario de masificación continua.. En este escenario, la experiencia de la UNNOBA a través del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles sugiere el valor de traducir dicha pluralidad en dispositivos institucionales de acompañamiento situados en el territorio académico. El éxito escolar en el nivel superior no puede continuar evaluándose bajo la premisa de una trayectoria lineal y uniforme; por el contrario, requiere ser conceptualizado a partir de la aptitud del sistema universitario para alojar y sostener los recorridos reales, discontinuos y heterogéneos que configuran la vida estudiantil efectiva.

Conclusiones

Al focalizar el análisis en las asignaturas caso testigo del tramo inicial -pertenecientes a la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales (ECANA), la Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas (ECEyJ) y la Escuela de Tecnología (ET)-, los resultados permiten advertir que el primer año universitario constituye un tramo crítico de alta vulnerabilidad. En esta etapa inicial se traman procesos de desafiliación institucional, exigencias de adaptación a la cultura académica y la reconfiguración del habitus estudiantil (Bracchi, 2016). No obstante, la evidencia recopilada hace posible superar las visiones simplificadoras que atribuyen el fracaso o la discontinuidad de los estudios de manera exclusiva a las deficiencias o disposiciones individuales del estudiantado. Coincidiendo con los planteamientos de Errandonea (2026), los resultados obtenidos sugieren la necesidad de trascender los dispositivos puramente compensatorios o remediales (centrados en la figura del estudiante deficitario) para avanzar hacia revisiones integrales de las asignaturas. Al focalizar el análisis en las asignaturas analizadas, la evidencia permite advertir, en primer lugar, que las mejoras en los indicadores se concentraron predominantemente en las tasas de aprobación de la cursada, sin trasladarse de manera automática a la aprobación de las asignaturas en las instancias

de examen final (situación diferente y contraria sólo sucede en Introducción a la Biología). En este sentido, este desfasaje se puede observar de modo distinto según la asignatura. En Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ), la aprobación del final se mantuvo como el principal obstáculo pese a la mejora en la aprobación de cursada. En Estructura de Datos (ET), en cambio, la aprobación entre quienes se presentan se mantuvo alta y estable, lo que sugiere que el punto crítico no reside en la dificultad del examen en sí, sino en la proporción de estudiantes que, habiendo aprobado la cursada, efectivamente llegan a rendirlo, aspecto que requiere un seguimiento específico en indagaciones futuras. En conjunto y en sintonía con Ezcurra (2011), estos resultados sugieren que los obstáculos del tramo inicial pueden desplazarse hacia fases posteriores si no se intervienen las lógicas de evaluación sumativa y de aprobación final de las asignaturas.

En segundo lugar, si bien la heterogeneidad disciplinar y las especificidades de cada cohorte impiden interpretar los datos como una regla generalizada, el contraste entre los casos permite formular una hipótesis plausible de valor para la gestión universitaria. Esta hipótesis sugiere que la efectividad del acompañamiento institucional para incidir tanto en la cursada como en los exámenes finales tiende a ser mayor cuando la propuesta involucra una reestructuración didáctico-curricular (como en Introducción a la Biología de ECANA), en comparación con medidas acotadas a soportes organizacionales o instancias de acompañamiento. Como señala Silva Laya (2011), el abordaje en el tramo inicial no puede reducirse a un cambio instrumental de soportes, sino que exige repensar la transposición didáctica (Chevallard, 1997) y el trabajo docente en las materias de primer año. En este sentido, la tarea docente en el primer año universitario se revela como una pieza de valor estratégico. La labor en el aula no debe restringirse a la transmisión de contenidos, sino asumir activamente la mediación en la construcción de conceptos y en la orientación para el trabajo académico autónomo. En convergencia con lo planteado por Pierella, Peralta y Pozzo (2020), la experiencia analizada invita a pensar la necesidad de jerarquizar y revalorizar la producción pedagógico-didáctica de los equipos docentes iniciales, entendiendo que la innovación en el aula es indispensable para democratizar el acceso al conocimiento y sostener la permanencia y progresión en la educación superior.

En términos de transferencia institucional, el valor de esta experiencia radica en la posibilidad de extrapolar sus principios ordenadores a otras instituciones públicas de educación superior. En particular, resultan transferibles: el modelo de gestión descentralizado y situado que otorga autonomía a las UA para diseñar intervenciones acordes a la especificidad disciplinar; la focalización en la reestructuración didáctico-curricular de las asignaturas críticas del tramo inicial (por encima de medidas meramente remediales); y la estrategia de implementación por fases iniciada con la fijación de una línea de base cuantitativa.

Limitaciones del estudio

El abordaje desarrollado exige explicitar ciertas limitaciones metodológicas y de alcance que encuadran la interpretación de los resultados presentados. En primer lugar, al tratarse de un análisis derivado de las etapas fundacionales del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles en la UNNOBA, las evidencias sistematizadas describen el comportamiento de los indicadores de trayectoria en los años académicos 2023, 2024 y 2025. Por este motivo, el valor de los hallazgos radica fundamentalmente en su capacidad para dar cuenta de la dinámica institucional local y fundamentar decisiones de gestión situadas, sin la pretensión de establecer extrapolaciones universales hacia la totalidad del sistema universitario. En segundo lugar, al no contar con un grupo de comparación y disponer de un único año previo a las intervenciones, los resultados no permiten atribuir las variaciones observadas exclusivamente a las estrategias implementadas, ya que podrían intervenir también fluctuaciones interanuales u otros factores contextuales señalados en la discusión.. En tercer lugar, los datos corresponden a cursantes por año académico, que incluyen recursantes, y no a cohortes de ingreso en sentido estricto.

Prospectiva y líneas de acción futuras

A partir de estas consideraciones, la prospectiva de la UNNOBA se concibe como un horizonte de trabajo vivo que busca afianzar el seguimiento de las trayectorias mediante el entramado progresivo de abordajes cuantitativos y cualitativos. Esta perspectiva contempla la institucionalización de espacios de tutoría, acompañamiento en la escritura académica y flexibilizaciones didácticas que atiendan las especificidades del tramo intermedio y los desafíos propios del Trabajo Final de Grado en el tramo de egreso en las carreras que lo requieren. Asimismo, este recorrido impulsa a consolidar instancias de diálogo e intercambio permanente al interior de las Escuelas y Departamentos, y promueve que la información diagnóstica retroalimente de manera continua la revisión de las correlatividades, la enseñanza y los regímenes de evaluación. En definitiva, el compromiso institucional reside en sostener una política de acompañamiento sensible a la pluralidad de los recorridos estudiantiles, reafirmando que la masificación de la educación superior cobra su verdadero sentido cuando la inclusión formal se traduce en permanencia, progresión y egreso con calidad.

Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio. ANUIES.

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: El problema de la democratización en la universidad. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (27), 35–61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384551991002

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayectorias Universitarias, 2(3). https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor.

De los Santos, J. E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar de la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. https://rieoei.org/historico/deloslectores/628Santos.PDF

Departamento de Información Universitaria. (2024). Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2023–2024. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf

Eather, N., Mavilidi, M. F., Sharp, H., & Parkes, R. (2022). Programmes targeting student retention/success and satisfaction/experience in higher education: A systematic review. Journal of Higher Education Policy and Management, 44(3), 223–239. https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.2021600

Errandonea, G. (2026). Trayectorias educativas y desigualdad: Claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), (32), 33–46. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2739

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

García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), 6(8), 9–38. http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3217

García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Propuesta Educativa, (43), 17–31.

García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(11), 15–31.

Gorostiaga, J., & Cambours de Donini, A. (2014). Políticas y estrategias para la retención en la educación superior. En A. Teodoro & J. Beltrán (Comps.), Sumando voces: Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social (pp. 203–214). Miño y Dávila.

Haas, C., & Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: A review of quantitative research. Higher Education, 79(6), 1099–1118. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5

Heringer, R. (2024). Affirmative action policies in higher education in Brazil: Outcomes and future challenges. Social Sciences, 13, Article 132. https://doi.org/10.3390/socsci13030132

Herrera Rivera, P., & Arancibia Carvajal, S. (2022). Modelo exploratorio de factores que inciden en el rendimiento académico percibido. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(45), 333–351. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.017

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683

Lodola, G. J. (2019). La tensión entre masividad y terminalidad en el sistema de educación superior. En Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: Políticas públicas y universidad (pp. 187–212). Universidad Nacional de Hurlingham.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. Higher Education, 72(4), 413–434. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación (1.ª ed., 2.ª reimp.). Homo Sapiens Ediciones.

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(31), 68–84. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706

Silva, M., Vera, E., Sigerson, A., Sanzana, P., Bianchetti, A., & Boegeholz, R.-A. (2020). Life trajectories and higher education access for Chilean Indigenous students: Mapuche students in STEM and STEM-related fields as participants in academic and Indigenous cultures. Journal of Latinos and Education, 22(2), 767–784. https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1819810

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para la inclusión y el éxito académico. Perfiles Educativos, 33(134), 102–114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior, (71), 33–51. ANUIES.

Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G., & Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En A. Romo & M. Fresán (Eds.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en instituciones de educación superior. ANUIES.

Vercellino, S., Chironi, J. M., Gibelli, T., Goin, M., & Misischia, B. (2020). Universidad e ingresantes: (Des)encuentros en la relación con el saber [Ponencia]. VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas, Tucumán, Argentina. https://repositoriosdigitales.sicyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNRN_edd59d90d622f8ee6da4916a5954a073

Vergara, P., de Torres, H., Torres, C., & Lizama, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: Elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad, (11).

Fecha de recepción: 03-08-2026

Fecha de aceptación: 25-10-2026