

ESPACIO ABIERTO

El abandono en la carrera de Medicina de una universidad pública argentina desde la perspectiva de estudiantes

The problem of dropout in the Medicine course of a public university in Argentina from the perspective of students

Lucas Brun. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

lbrun@unr.edu.ar

orcid: 0000-0001-6281-2096

María Lorena Brance. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

lorenabrance@gmail.com

orcid: 0000-0002-6749-9921

Mercedes Lombarte. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

mercedeslombarte@gmail.com

orcid: 0000-0003-1114-319X

Verónica Di Loreto. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

vediloreto@yahoo.com.ar

ORCID: 0000-0002-1233-1750

Andrea Gómez. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

gomezandreav78@gmail.com

orcid: 0009-0000-8031-4920

María Luz Prados. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

maluzprados@gmail.com

orcid: 0000-0002-1243-221X

María Paula Pierella. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

pierella@irice-conicet.gov.ar

orcid: 0000-0002-6679-9869

Recepción: 12/7/2024. **Aceptación:** 20/2/2025. **Publicación:** 4/7/2025

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo principal 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 mirada de los/as estudiantes. 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 cuanti-cualitativas. El análisis se realizó a través de estadística descriptiva para las respuestas cerradas, mientras que en las respuestas abiertas se realizó análisis de contenido en base a la teoría fundamentada.

Se indagaron las percepciones de estudiantes de la cohorte 2020 en dos momentos del año y entre las principales dimensiones de análisis se hallaron los obstáculos en el ingreso a la vida universitaria y las causales de abandono. A partir de los resultados identificamos diferentes causas relacionadas por el cuerpo estudiantil con la problemática del abandono en relación con dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas, con sus propias subjetividades y con las condiciones externas, entre otras. Finalmente, nos fue posible reflexionar en torno a la relación entre las políticas de ingreso institucional y la relativa democratización de la educación superior y destacar algunas particularidades de la institución bajo estudio.

Palabras clave: condiciones de admisión, deserción, estudiante universitario

Abstract

The main objective of this work was to analyze the problem of dropout in the first year of the Medicine degree at the Faculty of Medical Sciences (FCM) of the National University of Rosario (UNR) from the perspective of the students. Methodologically, it is positioned within the case study approach, adopting FCM-UNR as an instrumental and intrinsic case. Mixed quantitative and qualitative data collection strategies were implemented. The analysis was conducted using descriptive statistics for closed-ended responses, while content analysis based on grounded theory was applied to open-ended responses. The perceptions of students of the 2020 cohort were investigated two times of the year and among the main dimensions of analysis were the obstacles in entering university life and the causes of dropping out. Based on the results, we identified various causes associated by the student body with the issue of dropout, including difficulties related to the institution and/or disciplines, personal subjectivities, and external conditions, among others. Finally, it was possible for us to reflect on the relationship between institutional admission policies and the relative democratization of higher education and highlight some particularities of the institution under study.

Keywords: admission requirements, dropping out, University students

1. Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se pretendió dar cuenta de la problemática de abandono en el primer año de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM, de ahora en más FCM-UNR) de la Universidad Nacional de Rosario (de ahora en más UNR), Argentina, y acreditado por esta misma institución ante la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la unr (80020190100191UR, Convocatoria 2020).

Algunos índices institucionales disponibles, tales como incremento sostenido de la matrícula en una institución con ingreso irrestricto y directo, disminución del número de ingresantes que alcanzan la segunda área de primer año, el bajo número de estudiantes que se inscriben a la primera área de segundo año y el desgranamiento son indicadores de que el abandono es una problemática relevante en la FCM-UNR que merece ser abordada.

El concepto de abandono requiere precisiones previas, ya que, por un lado, resulta polisémico, y por otro, no todos los registros oficiales siguen el mismo criterio para llevar a cabo estadísticas institucionales. En este trabajo utilizaremos el término abandono siguiendo la definición desarrollada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe (IESALC), el cual lo define como «la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período de tiempo» (IESALC, 2006; Parrino, 2016, p. 198). Es importante dejar en claro que los datos oficiales disponibles en la institución bajo estudio —y por lo tanto los que se analizarán en este trabajo— incluirán no solo a quienes abandonaron el nivel superior universitario, sino también a aquellos que hayan cambiado de carrera o de institución universitaria.

En estrecha relación con lo anterior, Santos Sharpe (2019) plantea 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. Asimismo, dicho autor plantea que el abandono, normalmente enunciado como un momento, es un camino sinuoso, discontinuo, en las trayectorias de los individuos (Santos Sharpe, 2020). Por otro lado, cabe tener en cuenta que dicho concepto se utiliza en distintas investigaciones como una alternativa al de deserción con el objeto de reducir la connotación negativa de un término vinculado al ámbito militar. El concepto de abandono surge entonces a partir de la crítica a la carga sobre el individuo que presenta el de deserción y los menos utilizados de «fracaso» o «retiro», mientras que las expresiones «expulsión» y «desvinculación» acentúan el análisis en la responsabilidad institucional (Santos Sharpe, 2020). Por su parte, el término discontinuidad busca centrar la investigación en una dimensión que incluye, además, la construcción de subjetividades (Santos Sharpe, 2020). Es importante destacar que aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez la desvinculación de todo el sistema formal de educación superior son consideradas como deserción

y, en contraste, todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como migraciones dentro del sistema educativo (Castaño et al., 2004).

Desde las investigaciones que abordan las bajas tasas de permanencia, que exceden a nuestra realidad local para abarcar problemáticas de índole global, se elaboraron categorías como las de «puerta giratoria» de Tinto (2004), «relativa democratización» de Dubet (2005) e «inclusión excluyente» de Ezcurra (2020a). Para el caso nacional, se observa que el ingreso irrestricto garantizaría el acceso a la institución, pero no la permanencia, ya que subsisten diversas formas de desigualdad socioeconómica y académica, lo cual se ve reflejado en el elevado porcentaje de abandono y la baja tasa de egresados/as promedio (Ezcurra, 2019; 2020a; 2020b).

Asimismo, existen datos que demuestran que el abandono se concentra principalmente en el primer año, ya que este periodo es crucial en la decisión de continuar estudiando la carrera recientemente iniciada (Ezcurra, 2020a; 2020b; Montmarquette et al., 2001). Las dificultades que encuentran los/as estudiantes se relacionan con la afiliación a su nuevo oficio, el descubrimiento del *habitus* universitario y con la iniciación en el lenguaje científico de las disciplinas (Coulon, 1995; Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010).

En general, 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 2020a; Cambours de Donini et al. 2019; Capelari et al., 2019; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1993). Castaño et al. (2004), por su parte, destaca la necesidad de considerar los factores institucionales, socioeconómicos, académicos y personales en forma integrada. Las condiciones de los/as ingresantes también son múltiples, entre ellas podemos mencionar la condición socioeconómica, el estatus de primera generación, el rendimiento académico previo, el capital cultural, el poco estímulo recibido en la escuela secundaria, las primeras experiencias universitarias, la edad mayor a 30 años, entre otros. Asimismo, es preciso destacar la importancia de estudiar las expectativas estudiantiles como uno de los factores que pueden condicionar el grado de compromiso con la carrera (Álvarez Pérez et al., 2021). La formación de expectativas equivocadas sobre las condiciones en el medio universitario, la falta de adaptación por parte de los/as estudiantes al ambiente institucional, la ausencia de compatibilidad entre los intereses o preferencias, o simplemente la decisión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable, pueden conducir a decepciones que llevan al abandono (Álvarez, 2020; Castaño et al., 2004; Chiroleu, 2019; Ezcurra, 2020a; García de Faneli y Adrogué, 2019; Goldenhersh et al., 2011; Lattuada, 2017; Montmarquette et al., 2001). Es por ello que nos planteamos como objetivo general del presente estudio analizar la problemática de abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la UNR desde la perspectiva de los/as estudiantes. Para ello planteamos como

objetivos específicos: 1. Indagar las percepciones al inicio del ciclo lectivo de estudiantes de primer año (cohorte 2020) en relación con los principales obstáculos en el ingreso a la vida universitaria y 2. Analizar las percepciones de estudiantes que abandonaron la carrera de Medicina en su primer año (cohorte 2020).

El plan de estudios de la carrera de Medicina de la UNR está estructurado en 4 ciclos delimitados por la estructura interna del objeto de estudio: el proceso salud-enfermedad-atención y la práctica de la medicina. Los ciclos a su vez se dividen en áreas las cuales constituyen una división funcional, operativa, para integrar las disciplinas, procurando de esta manera un trabajo interdisciplinario. El mismo se fundamenta en el modelo SPICES (del inglés Student-centered, Problem-based, Integrated, Community-based, Elective, and Systematic designed) centrado en el estudiante, basado en problemas, integrado, basado en la comunidad, electivo y sistemático (Harden, et al., 1984).

2. Método

2.1. Consideraciones metodológicas generales

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, 2003; Stake, 1998).

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). Se utilizaron cuestionarios autoadministrados en formato online donde el abordaje cuantitativo tuvo preponderancia. La población de estudio fue una muestra por disponibilidad (Sabino, 1992) de estudiantes ingresantes del primer año de la carrera de Medicina de la FCM-UNR.

El análisis de los datos de los dos cuestionarios autoadministrados se realizó a través de estadística descriptiva —frecuencias y porcentajes— para las respuestas cerradas, mientras que en las respuestas abiertas se realizó 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, a través del cual se identificaron categorías emergentes y recurrentes (Glaser y Strauss, 1967).

El concepto de percepciones utilizado es entendido aquí como un proceso de formación de representaciones mentales, cuya función es realizar abstracciones a través de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa (Oviedo, 2004).

Las dimensiones consideradas estuvieron guiadas por la lectura de investigaciones que analizan los diferentes desafíos y obstáculos a los que se enfrentan los/as ingresantes (Brun et al. 2022; Castaño et al., 2004; Chiroleu, 2019; Engle y Tinto,

2008; Ezcurra, 2019, 2020a, 2020b; García de Fanelli y Adrogué, 2019; Johnston, 2013; Lattuada, 2017; Montmarquette et al., 2001; Pierella, 2014; Pierella et al., 2022; Pogré et al., 2018; Tinto, 1993).

2.2. Consideraciones metodológicas específicas

Para indagar las percepciones de los/as estudiantes de primer año (cohorte 2020) se llevaron a cabo dos tipos de cuestionario, uno al inicio y otro al finalizar el ciclo lectivo 2020. El cuestionario de inicio del ciclo lectivo tuvo como finalidad indagar sobre sus expectativas en relación con el cursado y sobre la percepción que pudieran tener sobre posibles dificultades que conlleva el inicio de la vida universitaria. El cuestionario de finalización de ciclo lectivo se llevó a cabo con la finalidad de evaluar los diversos factores que podrían haber condicionado a los/as estudiantes que efectivamente abandonaron la carrera durante el ciclo lectivo 2020.

Para el primer cuestionario (inicio del ciclo lectivo 2020) se invit  a participar a todos los/as ingresantes (aproximadamente 4.000) de primer año de la carrera de Medicina de la FCM-UNR. La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020, utilizando un cuestionario *ad hoc* específicamente construido para este estudio, aplicado bajo la modalidad de un formulario *online* con respuestas mayoritariamente cerradas. La invitación a los/as estudiantes se inició en los seminarios presenciales a principios de marzo de 2020, pero se llevó a cabo principalmente a través del campus virtual Comunidades de la UNR dado el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) decretado en Argentina (Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, Presidencia de la Nación, 2020). La muestra estuvo constituida por 948 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la FCM-UNR.

Para el segundo cuestionario (fin del ciclo lectivo 2020) se invit  a participar a todos los/as estudiantes que participaron del primer cuestionario, el cual fue respondido por 518 estudiantes, entre los que se pudieron identificar 60 estudiantes que indicaron haber abandonado la carrera. Se incluyó el consentimiento informado contemplando consideraciones éticas respecto al resguardo del anonimato de las personas encuestadas; esto se realizó al inicio de cada cuestionario de forma obligatoria.

3. Resultados

3.1. Percepciones de los/as estudiantes de primer año sobre los principales obstáculos en el ingreso a la vida universitaria al inicio del ciclo lectivo.

3.1.1. Características de la muestra

Completaron el cuestionario un total de 948 estudiantes (~27.5% del total) de los cuales 76.9% (n=729) se identificaba con el género femenino, el 22.7% (n=215) con el género masculino y el 0.4% (n=4) se adscribió a otras identidades sexo-genéricas. Más del 60% de los/as ingresantes participantes tenía una edad menor de 20 años, porcentaje que asciende al 88% considerando los/as ingresantes ≤ 25 años.

Entre los/as estudiantes que respondieron el cuestionario, el 77.4% (n=734) corresponde a la nacionalidad argentina, y el 22.6% (n=214) es de procedencia extranjera. Por su parte, los/as extranjeros estuvieron representados en su mayoría por estudiantes procedentes de Brasil (73.4%, n=158), seguido de Colombia (14.5%, n=31), Chile (2.3%, n=5), Venezuela (2.3%, n=5), Perú (2.3%, n=5), Haití (1.4%, n=3), Ecuador (1.4%, n=3), México (n=1), Paraguay (n=1), República Dominicana (n=1) y España (n=1).

Adicionalmente, consultamos sobre las características en términos poblacionales de la ciudad de procedencia con la finalidad de comparar con la ciudad de Rosario —que cuenta con aproximadamente 1.300.000 habitantes— donde el 13.2% (n=127) provenía de un pueblo de menos de 10.000 habitantes, 29.3% (n=277) de una ciudad chica entre 10.000 y 50.000 habitantes, 12.9% (n=124) de una ciudad entre 50.000 y 100.000 habitantes y 44.6% (n=417) de una ciudad grande de más de 100.000 habitantes. Asimismo, hallamos que el 36.4% (n=345) provenía de una ciudad a una distancia menor a 50 km a la ciudad de Rosario, asumiendo que este grupo podría trasladarse día a día utilizando medios de transporte, mientras que el 63.6% (n=603) proviene de una ciudad a una distancia mayor a 50 km.

De la totalidad de los respondientes la mayoría, cursaba primer año por primera vez (81.3%, n=771), mientras que un 18.7% (n=177) lo hacía en calidad de cursante.

En relación con su situación laboral, el 78.2% (n=741) manifestó que no trabajaba en paralelo a sus estudios, mientras que el 21.8% (n=207) indicó que sí trabajaba.

Adicionalmente se consultó sobre la formación previa de sus padres, observándose un 36.9% (n=350) de estudiantes de primera generación universitaria, mientras que el 63.1% (n=598) manifiesta que al menos uno de sus padres ha tenido una experiencia a nivel terciaria o universitaria, ya sea en forma completa o incompleta.

3.1.2. Percepción de las expectativas al inicio del ciclo lectivo de los/as estudiantes sobre diferentes aspectos de la vida universitaria

Desde diferentes estudios se aborda la vida universitaria como una categoría amplia que contempla aspectos académicos, identitarios, sociales, culturales. Desde esta perspectiva, cursar una carrera universitaria excede la obtención de un título profesional para abarcar experiencias y procesos de formación y transformación subjetiva y social (Carli, 2012; Blanco, 2014; Guzmán, 2013; Pierella, 2014, entre otros). Algunas investigaciones afirman que las creencias y expectativas estudiantiles sobre las características que asumiría dicha vida inciden en la integración

institucional y en la continuación o el abandono (Álvarez-Pérez et al., 2021; Tinto, 1993). Asimismo, aprender el oficio de estudiante exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas, dominar los contenidos de las disciplinas y las rutinas institucionales; para así lograr una afiliación intelectual e institucional (Coulon, 1995).

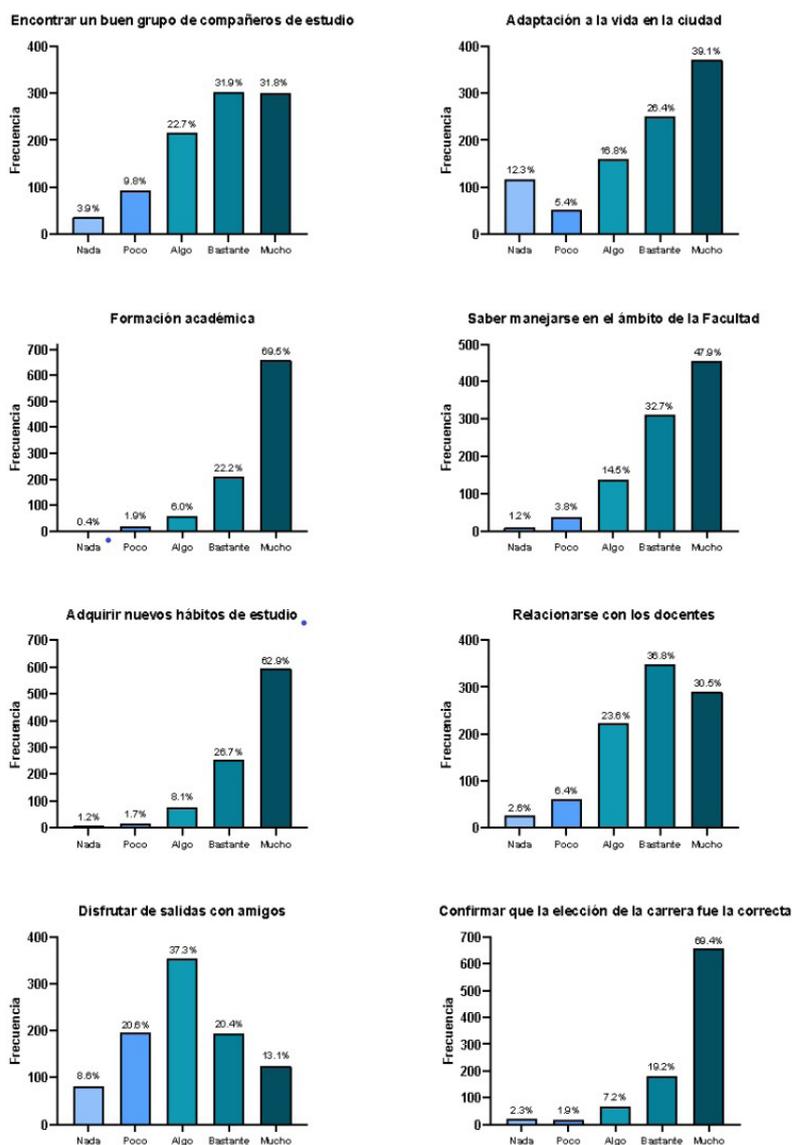
En función de esto indagamos percepciones sobre diferentes aspectos de la vida universitaria: formación académica, adquisición de hábitos de estudio, encuentro de un buen grupo de compañeros/as, manejo en el ámbito de la facultad, relación con el cuerpo docente, confirmación de la elección de carrera, adaptación a la vida en la ciudad y posibilidad de disfrutar de salidas con amigos/as.

De este modo, en primer lugar, nos interesó conocer cuáles eran las expectativas iniciales sobre el primer año de cursado (cohorte 2020) y solo el 1.6 % (n=15) consideró que le resultará sencillo, el 74.1 % (n=702) manifestó que tal vez le genere alguna dificultad, pero podrá superarla satisfactoriamente, mientras que el 24.4 % (n=231) planteó dudas sobre la posibilidad de sortear las dificultades. Este dato nos pone de manifiesto que un número considerable de los/as ingresantes considera que, a pesar de las posibles dificultades, las mismas serían superables.

Se observó un claro interés en tres aspectos de la vida universitaria tales como formación académica, adquisición de nuevos hábitos de estudio y la confirmación de que la elección de la carrera fue la correcta, con alto porcentaje (60-69 %) de la respuesta «mucho», e incluso porcentajes cercanos al 90 % considerando ambas respuestas de mejor valoración («mucho» y «bastante»). Otros aspectos como la relación con los/as docentes, saber manejarse en el ámbito de la Facultad, encontrar un buen grupo de estudio y la adaptación a la vida en la ciudad muestran una similar distribución alcanzando menores porcentajes de buena («mucho» y «bastante») valoración. Por último, el único aspecto de la vida universitaria evaluado que muestra una distribución diferente sin un claro predominio o inclinación y un 37.3% de la respuesta neutral («algo») es la posibilidad de disfrutar salidas con nuevos/as amigos/as (Figura 1).

Figura 1

Valoración de expectativas en relación con algunos aspectos de la vida universitaria.



Fuente: Elaboración propia, encuestados: 948 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020

Percepciones en torno a las evaluaciones

En cuanto a las valoraciones acerca de las evaluaciones formativas del espacio tutorial y los exámenes parciales escritos, más del 75-80% de respuestas expresan baja dificultad. En referencia a los exámenes finales escritos, se observa una similar

distribución, si bien la proporción de respuestas que indican baja dificultad (~60%) es menor. Por el contrario, al tomar en consideración los exámenes finales orales, la distribución de las respuestas cambia con una clara inclinación hacia las respuestas que denotan mayor dificultad (~60%). Cabe mencionar aquí que los/as estudiantes aún no habían vivenciado instancias de evaluación al momento de llevar a cabo el cuestionario, ya que se encontraban en el inicio del cursado.

3.1.3. Percepciones sobre el abandono

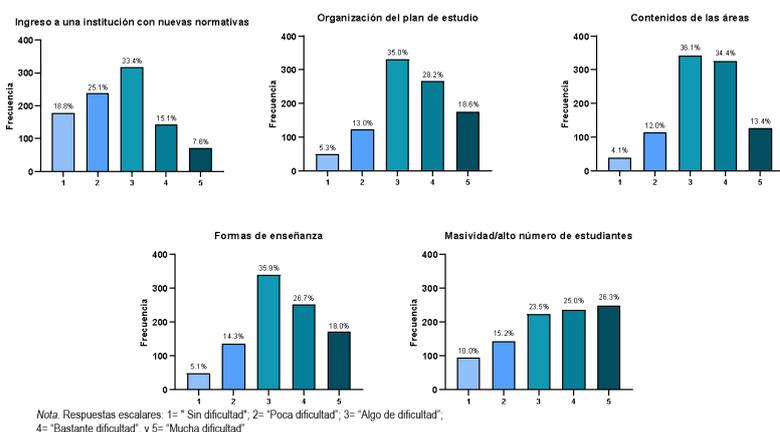
Como se señaló anteriormente, las creencias y expectativas respecto de las dificultades académicas podrían incidir en la continuidad o el abandono de la carrera (Álvarez-Pérez et al., 2021; Tinto, 1993). En esta sección, las dimensiones que consideramos fueron: percepciones sobre las causas de abandono vinculadas con la institución y/o las disciplinas, con sus propias subjetividades y con las condiciones externas a la universidad. La primera de ellas —dificultades vinculadas con la institución y las disciplinas— fue operacionalizada a partir de las siguientes subdimensiones de análisis: ingreso a una institución con nuevas normativas, organización del plan de estudios, contenidos de las áreas, formas o modalidades de enseñanza y presencia de elevado número de ingresantes en las aulas. Respecto a las dificultades vinculadas a la subjetividad estudiantil, consideramos las percepciones respecto de problemáticas vinculadas con la aprobación de las evaluaciones, la adaptación a las exigencias académicas, la escasez de conocimientos previos, problemas vocacionales y aspectos ligados al aprendizaje. En cuanto a las condiciones externas tuvimos en cuenta factores socio-económicos, ser primera generación de universitarios en la familia y la adaptación a la vida en la ciudad.

Percepción de los/as estudiantes de primer año sobre las causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas al inicio del ciclo lectivo

Como se señaló anteriormente, un factor central en la construcción del oficio de estudiante guarda relación con la afiliación intelectual e institucional (Coulon, 1995). De acuerdo a la percepción de los/as estudiantes en relación con dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas, y considerando en conjunto las respuestas que implican mayor dificultad [4= «Bastante dificultad» y 5= «Mucha dificultad»], los factores más relevantes de abandono desde la perspectiva del grupo de estudiantes encuestados en nuestro estudio serían el alto número de ingresantes (51.3 %), seguido de los contenidos de las áreas (47.8 %), la organización del plan de estudio (46.8 %) y las formas de enseñanza (44.7 %) (Figura 2).

Figura 2

Percepción en torno a posibles dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas como causas de abandono.



Nota. Respuestas escalares: 1= «Sin dificultad»; 2= «Poca dificultad»; 3= «Algo de dificultad»; 4= «Bastante dificultad», y 5= «Mucha dificultad». Encuestados: 948 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020.

En forma congruente, los comentarios volcados en las preguntas abiertas reafirman y ejemplifican estos resultados. Entre ellas, una de las principales causas que destacan es el alto número de ingresantes que conllevaría a condiciones no aptas para un buen aprendizaje: «A veces se complica el aprendizaje por falta de lugar en las aulas, ya que, al ser muchos estudiantes, muchos de ellos están parados y eso puede desconcentrar tanto al estudiante, como a todos los demás» (Fem. 17 años).

En algunos casos se rescata la gratuidad y el ingreso irrestricto, propios de las universidades argentinas como principios de gran valor simbólico: «La falta de examen de ingreso y el hecho de ser gratuita son cosas importantes que hacen de la facultad un gran ejemplo en generar educación» (Fem. 20 años).

Mientras que otros plantean que el ingreso irrestricto y, por consiguiente, la falta de un examen de ingreso podría llevar a subestimar las dificultades propias del primer año universitario:

Creo que una de las principales problemáticas de los alumnos en general, es la expectativa que se tiene del poder ingresar a una facultad de Medicina sin ningún examen de admisión eliminatorio, creyendo por esto que el cursado de la carrera será algo fácil. (Masc. 31 años)

Por otro lado, los/as estudiantes han puntualizado sobre contenidos de las áreas, en particular de Crecimiento y Desarrollo (primera área de primer año), identificando la cantidad excesiva de contenidos y la rapidez con la cual se dictan como posibles causas de abandono en relación con la institución. Cabe aclarar aquí que en esta área participan múltiples materias como Anatomía, Biología, Histología y

Embriología, Química, Fisiología, entre otras, las cuales en el plan anterior eran asignaturas independientes: «Cuando empecé Crecimiento y Desarrollo no podía entender cómo se podía integrar tantos temas en solo un cuatrimestre, sería ideal que durase un año, pero eso conllevaría a extender la carrera» (Fem. 19 años).

Por otro lado, la organización del plan de estudio ha sido enfatizada también como causa de abandono relacionada con la institución: «Me gustaría que el plan de estudios sea un poco más entendible, ya que a mí, personalmente, me costó entender los contenidos en relación con cada cátedra» (Masc. 21 años).

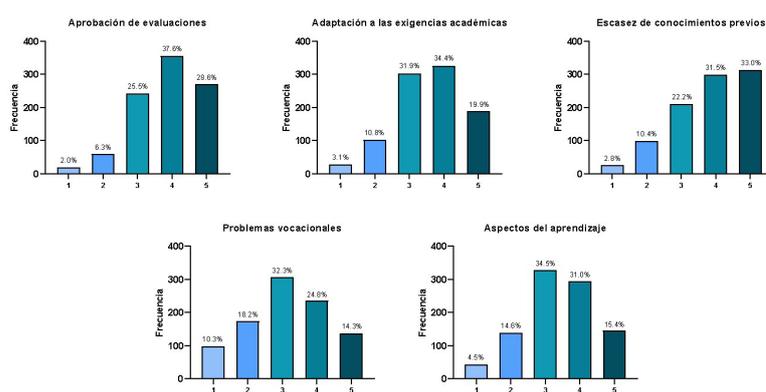
En definitiva, desde la perspectiva de los/as estudiantes existen múltiples dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas como causas de abandono entre las que se destacan la masividad, un plan de estudios que es difícil de comprender y la rapidez con la que se desarrollan los contenidos.

Percepción de los/as estudiantes en torno a posibles dificultades vinculadas con sus propias subjetividades como causas de abandono al inicio del ciclo lectivo

Al analizar la percepción de los/as estudiantes en torno a posibles dificultades vinculadas con ellos/as mismos/as como causas de abandono, se observa, tomando en conjunto las respuestas que implican mayor dificultad [4= «Bastante dificultad» y 5= «Mucha dificultad»], que la aprobación de evaluaciones (66.2 %) y escasez de conocimientos previos (64.5 %) son las causas más consideradas.

Figura 3

Percepción en torno a posibles dificultades vinculadas con el estudiante como causas de abandono.



Nota. Respuestas escalares: 1= «Sin dificultad», 2= «Poca dificultad», 3= «Algo de dificultad», 4= «Bastante dificultad», y 5= «Mucha dificultad».

Nota. Respuestas escalares: 1= «Sin dificultad»; 2= «Poca dificultad»; 3= «Algo de dificultad»; 4= «Bastante dificultad»; y 5= «Mucha dificultad». Encuestados: 948 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020.

Asimismo, en las respuestas abiertas es posible hallar referencias a la frustración por no poder aprobar los parciales, no contar con soportes familiares que motiven y apoyen el estudio y la sensación de fracaso al no obtener buenos resultados en los exámenes. Otro factor identificado como preponderante por los/as estudiantes fue la relación con la adquisición de conocimientos previos y el aparente cambio brusco entre la escuela media y el ámbito universitario: «Creo que no salimos de la escuela secundaria con una buena base, lo que nos hace chocarnos con esta realidad, cuando nunca estudiamos más de 10 hojas para un examen, es un cambio brusco y da miedo». (Fem. 17 años)

Esto es congruente con lo descrito por Ezcurra (2020a) donde, según la propia percepción de los/as estudiantes, las dificultades académicas en la educación superior surgen de una preparación inadecuada, déficit de conocimientos y habilidades debido a una baja calidad de las escuelas medias. Además, se ha planteado que un insuficiente rendimiento académico previo al ingreso en la universidad aumenta el riesgo de abandono por parte de los/as estudiantes (Lattuada, 2017; Montmarquette, 2001). Asimismo, la literatura coincide en señalar al primer año universitario como un tramo crítico (Ezcurra, 2019; Fanelli, 2017; Pierella, 2014; Silva Laya, 2011; Yorke y Longden, 2017) en el que las experiencias de transición de la escuela media a la universidad influyen en la permanencia del estudiantado.

También, en las respuestas abiertas surgieron otros factores en torno a posibles dificultades vinculadas con los estudiantes como causas de abandono no consideradas en las respuestas cerradas que merecen ser destacadas: materias pendientes de la escuela media, trabajo en paralelo (21.8 %, n=207 en nuestra población en estudio), hijos/as y familia a cargo, y la situación particular de los/as estudiantes extranjeros (22.6 %, n=214 en nuestra muestra analizada).

Las diversas situaciones mencionadas ponen de manifiesto la cada vez más notoria heterogeneidad del mundo estudiantil, con las consecuentes diferencias en el modo de habitar la institución, relacionarse con el conocimiento y construir vínculos de sociabilidad (Dubet, 2005).

Percepción de los/as estudiantes en torno a posibles dificultades vinculadas a condiciones externas como causas de abandono al inicio del ciclo lectivo

Observamos que la situación económica familiar es un factor más que relevante, más aún en la situación socioeconómica actual de Argentina. Aquí se observa claramente que, si bien nuestra universidad es gratuita, esto no implica que las clases sociales desfavorecidas no vean afectado su derecho a la educación superior, siendo la condición socioeconómica de estudiantes en desventaja uno de los factores más relevantes en relación con el abandono (Cabrera, 2001; Chiroleu, 2019; Engle y Tinto, 2008; García de Fanelli y Adrogué, 2019; Lattuada, 2017).

También existen otras preocupaciones en quienes, por el contrario, no tienen dificultades económicas; por ejemplo, ser estudiante de primera generación (36.9 %; n=350 en nuestra muestra) genera incertidumbres. La incorporación de estudiantes de primera generación en la educación superior durante las últimas décadas es un importante logro en términos de democratización en el acceso. Sin embargo, Donoso et al. (2013, cit. en Lattuada, 2017, p. 101) sostienen que «la expansión de las matrículas no ha sido acompañada en forma equivalente por políticas de retención de estudiantes que garanticen la continuidad y culminación de los estudios, especialmente en aquellos sectores sociales con mayores limitaciones o menores recursos socioeconómicos y culturales». Asimismo, Carli (2014, p. 32) plantea que «si queremos afianzar el proceso de democratización de la educación superior, la universidad tiene que enfrentar el desafío de lo pedagógico».

En relación con la adaptación a la vida en la ciudad, considerando que un 13.2 % (n=127) proviene de un pueblo de menos de 10.000 habitantes y un 29.3 % (n=277) de una ciudad chica —comparando con la ciudad de Rosario— entre 10.000 y 50.000 habitantes, es lógico observar que una proporción importante de nuestra muestra en estudio manifiesta preocupaciones en relación con la adaptación a la vida en la ciudad. Carli (2012) sostiene la relevancia de abordar la experiencia estudiantil desde lo urbano, que implica detenerse en los diferentes vínculos entre la universidad y la ciudad y fronteras físicas y simbólicas de las instituciones educativas con el afuera.

3.1.4. Otros factores adicionales identificados como relevantes de los comentarios de los/as estudiantes

En particular, observamos múltiples comentarios que manifestaron desconcierto, preocupación e incluso miedo a perder el año en relación con el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) decretado en Argentina y múltiples dificultades en torno a la virtualización forzosa.

En un trabajo llevado a cabo por nuestro equipo de investigación, titulado El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina (Pierella et al., 2022), en el cual participaron 2.500 estudiantes de las 12 Facultades de la UNR, los resultados indicaron una clara desigualdad entre estudiantes respecto de las condiciones socio-técnicas para acceder a la virtualidad. Se destacaron valoraciones positivas en relación con el trabajo remoto, referidas a la comodidad del hogar, el ahorro de tiempo y dinero y la disponibilidad de materiales pedagógicos. Por otro lado, también se puntualizaron dificultades en la organización de los tiempos, en los procesos de aprendizaje y en el establecimiento de vínculos interpersonales. Entre los/as participantes cabe destacar que el 68.2 % (n=1706) no había tenido previamente experiencias formativas en entornos virtuales y que un número no menos apreciable

de estudiantes (12.4 %, n=310) expresó no contar con internet, siendo relevante en el sentido que solo podrían acceder a clases si disponen de datos limitando su posibilidad de acceder a la educación superior. Por otro lado, el 53.7 % (n=1343) tenía internet con problemas de conexión, y solo el 33.9 % (n=847) tenía internet de buena calidad. Resultados similares fueron observados en una subpoblación de dicho estudio correspondiente a estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la UNR (Brun et al., 2022). Se analizaron 624 respuestas de ingresantes quienes, al momento de valorar acciones propias, mostraron una mayor proporción de respuestas negativas, mientras que al analizar parámetros como la sensación de acompañamiento y vínculo con sus docentes mostró mejor valoración.

Este proceso de virtualización forzosa se realizó en un contexto en el que el uso de entornos virtuales era incipiente (Borgobello et al., 2019) y que requirió la adquisición de nuevas habilidades y saberes técnicos por parte de docentes y estudiantes. En línea con las investigaciones y reflexiones sobre el contexto de enseñanza remota de emergencia que tuvieron lugar en los últimos tiempos (Amaya et al., 2021; Beltramino, 2020; Cannellotto, 2020; Dussel Ferrante y Pulfer, 2020; Iriarte et al., 2020; Martín et al., 2020; Portillo Peñuelas, et al., 2020), y nuestros trabajos previos (Pierella et al., 2022; Brun et al., 2022) ponen en evidencia, en primer lugar, las dificultades en torno a la disponibilidad de dispositivos y el acceso a internet de calidad, signadas por desigualdades socioeconómicas, territoriales, culturales y generacionales.

Esto refleja la heterogeneidad de las experiencias estudiantiles y la desigualdad social cada vez más marcada que exceden a nuestra muestra en particular y que atenta contra los principios de inclusión universitaria (Pierella et al., 2022).

3.2. Percepciones de estudiantes que abandonaron la carrera de Medicina en su primer año como estudiantes

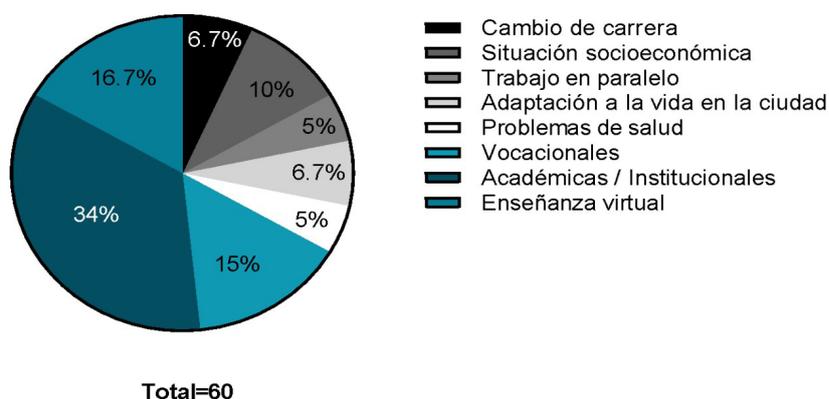
Esta sección pretende dar respuesta a análisis de las percepciones de estudiantes que abandonaron la carrera de Medicina en su primer año como estudiantes (cohorte 2020), enfoque que consideramos relevante y original al momento de analizar la problemática del abandono.

3.2.1. Motivo principal de abandono y rendimiento académico

En primer lugar, nos interesó conocer el motivo principal por el cual, quienes abandonaron, decidieron dejar la carrera de Medicina (Figura 4). Se destacan predominantemente (34 %, n=21) las causas académicas (dificultades en los exámenes, dificultades para seguir las clases, contenidos complejos, falta de conocimientos previos, etc.) o institucionales (organización del plan de estudio, falta de acompañamiento de los/as docentes, etc.). En segundo lugar, aparece como factor principal de abandono la enseñanza virtual (16.7 %, n=10), lo cual es un factor inherente a

la situación generada por la pandemia del COVID-19 pero que no debe considerarse como meramente circunstancial, ya que esta nueva metodología se ha sostenido al día de la fecha. Los problemas vocacionales fueron indicados como tercera causa principal (15 %, n=7) de abandono en esta cohorte evaluada.

Figura 4
Motivo principal de abandono.



Encuestados: 60 estudiantes que abandonaron el primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020.

La situación socioeconómica fue consignada en el cuarto lugar (10 %), porcentaje que se incrementa al 15 % si consideramos que el trabajo en paralelo también podría indicar una situación socioeconómica desfavorecida respecto de quienes no trabajan. Aquí es fundamental retomar el concepto de «inclusión excluyente» de Ezcurra (2020a), el cual consigna no solo la situación socioeconómica sino otros conceptos claves, como el capital cultural y las causas institucionales, como parte de la problemática del abandono. A pesar del ingreso irrestricto, los/as estudiantes más desfavorecidos se enfrentan con dificultades adicionales como, por ejemplo, la necesidad de trabajar para mantenerse y afrontar los gastos que conlleva la carrera y, por lo tanto, aumentan las chances de abandono y retraso.

Muchos de estos motivos principales mencionados por los/as estudiantes han sido también relacionados con menor desempeño académico por otros autores. Por ejemplo, en una cohorte de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata los resultados obtenidos mostraron que el desempeño académico fue superior en las mujeres, en los/as estudiantes que ingresan más jóvenes a la universidad, quienes provienen de hogares con padres que han alcanzado mayor nivel educativo, y en aquellos/as estudiantes que no trabajan (Di Gresia, 2009). Como dato adicional hallaron que el desempeño

inicial (tres materias al inicio de la carrera) muestra una importante relación con el desempeño posterior, lo cual enfatiza aún más la relevancia del primer año en la educación superior.

Retomando el análisis de nuestra muestra, al consultar sobre en qué situación se encontraban luego de haber decidido abandonar la carrera de Medicina observamos que un 35 % se inscribió en otra carrera universitaria (n=21) o un 21.7 % a una terciaria (n=13), mientras que un 31.7 % se encontraba indeciso sobre continuar estudiando (n=19). Según datos del Ministerio de Educación (2021), el 22,2 % de las/os nuevas/os inscriptas/os de grado opta por otra oferta académica uno o dos años después de su ingreso a una determinada carrera.

Al analizar el momento del año en el cual se tomó la decisión de abandonar la carrera de Medicina, se observa que un importante porcentaje (41.6%, n=25) ha dejado durante el primer cuatrimestre, incluso casi la mitad de ellos lo ha hecho durante el primer mes, indicando una baja probabilidad de relación con dificultades académicas. No obstante, la mayor proporción de estudiantes (49.9%, n=30) ha indicado que la decisión ha sido tomada con estrecha relación a las instancias de exámenes finales. En el caso de quienes abandonan muy tempranamente podríamos pensar que se trata de abandono sin condicionamientos aparentes. En este sentido, según Panaia (2015), no resulta extraño que un/a estudiante se inscriba en dos o más carreras para probar, según sus propias experiencias, cuál le gusta más.

En relación con la regularización de las áreas hallamos que el 40% (n=24) de los/as estudiantes que abandonaron la carrera de Medicina habían logrado regularizar ambas áreas, y un 16.7 % (n=10) solo pudo regularizar la primera de ellas. Mientras que la mayoría de estos/as estudiantes (43.3 %, n=26) no habían logrado regularizar el área de Crecimiento y Desarrollo correspondiente al primer cuatrimestre, lo cual por correlatividad le impidió cursar el área de Nutrición en el segundo cuatrimestre. Al ser consultados/as sobre las expectativas iniciales, el 70 % (n=42) manifestó que le resultó más difícil de lo que pensaba.

Si bien un 56.7 % (n=34) había logrado regularizar el área de Crecimiento y Desarrollo y, por lo tanto, estaba en condiciones de rendir el examen final, terminado el ciclo lectivo 2020, solo un estudiante había aprobado el examen final correspondiente. Ese mismo estudiante también había regularizado y aprobado el examen final del área de Nutrición del segundo cuatrimestre.

3.2.2. Valoración sobre diferentes aspectos de la vida universitaria

Al igual que lo hicimos en el cuestionario inicial, una vez finalizado el ciclo lectivo, les consultamos a aquellos/as estudiantes que abandonaron el primer año de Medicina sobre cómo valoraban algunos aspectos de la vida universitaria, entre los que incluimos: formación académica, adquisición de hábitos de estudio, encontrar

un buen grupo de compañeros, manejo en el ámbito de la facultad, relación con el cuerpo docente, confirmación de la elección de carrera, adaptación a la vida en la ciudad y posibilidad de disfrutar de salidas con amigos. Luego lo comparamos con las expectativas iniciales del grupo completo de ingresantes.

La adaptación a la vida en la ciudad mostró un alto porcentaje (70 %) de respuestas positivas («mucho» y «bastante»), siendo similar a la expectativa (65.5 %) expresada en el inicio del cursado. Llamativamente, el hecho de hallar un buen grupo de compañeros de estudio muestra una distribución completamente invertida, mientras la expectativa inicial era alta (63.7 % considerando las respuestas positivas), solo el 30 % indicó que esta expectativa ha sido cumplida mientras que un 51.7 % se inclinó por las respuestas negativas («poco» y «nada») en este aspecto considerado. Posiblemente la particularidad de la virtualidad forzosa durante el 2020 a causa del COVID-19 impidió la consolidación de grupos de estudio o grupos de pares por falta de presencialidad. Congruentemente, y si bien no fue considerado en el cuestionario inicial, solo el 21.7 % de los/as estudiantes que abandonaron la carrera de Medicina manifestó que se pudieron adaptar a la virtualidad, mientras que la mayoría (53.4 %) se inclinó por respuestas negativas («poco» y «nada»).

El resto de los aspectos de la vida universitaria analizados, como la formación académica, saber manejarse en el ámbito de la Facultad, la adquisición de nuevos hábitos de estudio, la relación con los/as docentes y la confirmación de que la elección de la carrera fue la correcta, mostró un claro cambio entre las expectativas al inicio del cursado y la valoración de los mismos parámetros al finalizar el año lectivo en aquellos/as estudiantes que abandonaron la carrera. Mientras que en todos los casos las expectativas iniciales eran altas con respuestas «mucho» y «bastante» entre 67.1 % y 91.7 %, en este segundo cuestionario solo el 30 % aproximadamente sostiene que pudo satisfacer dichos aspectos.

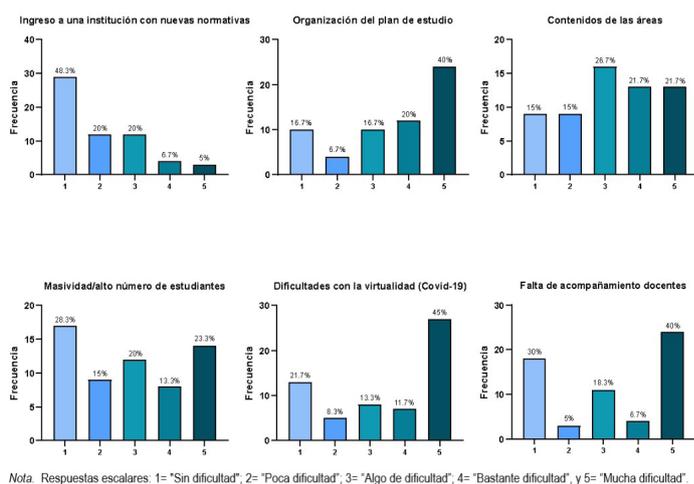
3.2.3. Dificultades en relación con las evaluaciones

Teniendo en cuenta que las evaluaciones en los primeros años constituyen en gran medida un factor que condiciona las trayectorias universitarias, hasta el punto de operar como mecanismos implícitos de selectividad (Pierella, 2016), un punto específico que nos interesó indagar en aquellos/as estudiantes que abandonaron la carrera de Medicina fueron las dificultades en relación con las evaluaciones durante el cursado de primer año. Luego comparamos con las expectativas iniciales del grupo completo de ingresantes. Cabe aquí aclarar que algunos/as estudiantes manifestaron no haber alcanzado alguna de las instancias de examen y, por lo tanto, solo se incluyeron para el análisis porcentual las respuestas positivas (n=32, n=23, n=15, y n=30, respectivamente).

Al analizar la valoración respecto de la evaluación formativa tutorial, si bien se observa un incremento porcentual de aquellos/as que temían no poder aprobar esta instancia (4.6% vs 12.5%), la máxima variación se da a favor de que fue sencillo aprobarlo, siendo además congruente con el dato de regularización de las áreas de primer año. Algo similar se observó en la valoración de los exámenes escritos parciales donde se observó un incremento en los extremos «Me resultó simple» (26.1%) y «No pude aprobarla» (26.1%) en relación con las expectativas iniciales «Me resultará simple» (8.4%) y «Temo que no podré superarla» (5.1%). Finalmente, y como podría ser esperable en una muestra de estudiantes que han abandonado la carrera, se observó una gran proporción de estudiantes que manifestó haber tenido serias dificultades en relación con los exámenes finales (60-76.7%).

Figura 5

Dificultades en relación con las evaluaciones. Expectativas en relación con la evaluación



Nota. Respuestas escalares: 1= «Me resultó simple»; 2= «Tuve alguna dificultad, pero pude aprobar»; 3= «Me generó mucha dificultad, pero pude aprobar»; y 4= «No pude aprobarla». Encuestados: 60 estudiantes que abandonaron el primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020.

Varios de los comentarios volcados en las preguntas abiertas inclinan la balanza de la responsabilidad hacia los/as docentes o a la institución por sobre la responsabilidad propia de los/as estudiantes en lo que refiere a las dificultades que subyacen a los exámenes finales. Al tal punto que plantean esa dificultad como si fuera intencional, a modo de «filtro»: «Me parece que no hay una organización de lo que se evalúa en una mesa. Hay mucha variación acerca de lo que cada profesor gustaría de escuchar en una respuesta» (Fem. 22 años). «Muy exigente en los exámenes de primer año, con gran variedad de temas, parece un colador más que un primer año». (Masc. 18 años)

3.2.4. Valoración de posibles causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con la institución y las disciplinas

Entre los factores institucionales como posibles causas de abandono y tomando en conjunto las respuestas que implican mayor dificultad [4= «Bastante dificultad» y 5= «Mucha dificultad»], se destaca que el plan de estudio (60 %) es el factor considerado más relevante por los/as estudiantes que han abandonado la carrera en primer año (Figura 6).

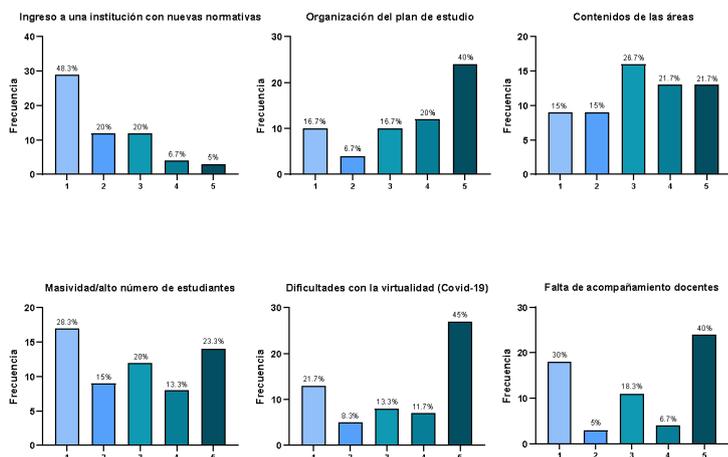
La siguiente causa en consideración es la virtualidad debido al COVID-19, factor que ha irrumpido en un año tan particular con un 56.7 % de respuestas que implican mayor dificultad [4= «Bastante dificultad» y 5= «Mucha dificultad»]. En este mismo sentido se pone en consideración el acompañamiento de los/as docentes, para el cual los/as estudiantes revelan un patrón casi polarizado a los extremos demostrando que buena parte de los/as profesores ha podido realizar un acompañamiento acorde (35 %), a pesar de que finalmente estos estudiantes han abandonado la carrera. Mientras que, por otro lado, otra buena proporción de estudiantes (46.7 %) destaca a la falta de acompañamiento de los/as docentes como un factor causal de abandono.

Por último, la masividad/alto número de estudiantes no ha sido valorada entre las primeras causas de abandono vinculadas a la institución, ya que solo el 36.6 % de los/as estudiantes indicaron respuestas que implican mayor dificultad [4= «Bastante dificultad» y 5= «Mucha dificultad»], siendo este porcentaje inferior al expresado en las expectativas al inicio del ciclo lectivo (51.3 %). Posiblemente, la condición de virtualidad forzosa que se debió llevar a cabo para esta cohorte 2020 puede haber logrado minimizar este factor institucional característico de la FCM UNR.

En el estudio mencionado, llevado a cabo por nuestro grupo sobre virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la UNR (Brun et al., 2022), pudimos detectar ventajas y desventajas de la virtualidad. Respecto a las desventajas de la enseñanza virtual, detectamos problemas vinculados principalmente con la falta de conectividad o disponibilidad de dispositivos, pero también ausencia de algunos espacios como prácticas y consultas con los/as docentes. Por otro lado, también estuvo presente la incertidumbre, agobio, la falta de acompañamiento y las dificultades para establecer fronteras entre el hogar, el trabajo y el estudio. Mientras que los comentarios que mencionaban ventajas de la virtualidad estuvieron menos representados y enfatizaron cuestiones pedagógicas vinculadas a la posibilidad de contar permanentemente con el material bibliográfico u otras herramientas didácticas como videos o presentaciones de diapositivas, adaptar el cursado al propio ritmo de estudio, continuar estudiando a pesar de la pandemia, entre otras. Asimismo, hubo referencias a la libertad y flexibilidad implicadas en dicha modalidad de enseñanza y a la mayor «comodidad» frente a las dificultades que presenta la masividad.

Figura 6

Percepción en torno a posibles dificultades vinculadas con la institución y las disciplinas como causas de abandono



Nota. Respuestas escalares: 1= «Sin dificultad»; 2= «Poca dificultad»; 3= «Algo de dificultad»; 4= «Bastante dificultad», y 5= «Mucha dificultad». Encuestados: 60 estudiantes que abandonaron el primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020

En forma congruente, los comentarios volcados en las preguntas abiertas reafirman algunas dificultades vinculadas con la institución y/o las disciplinas como causas de abandono: «Me di cuenta de lo difícil que es el plan de estudio de Medicina, no solo por la cantidad de información, sino por cómo está organizado» (Fem. 18 años).

No obstante, vale aclarar también que algunos estudiantes han valorado la organización de la Facultad en relación con las dificultades propias de la pandemia por COVID-19, otro de los factores identificados como relevante en la consideración de posibles causas de abandono: «La facultad en si está bien organizada, se valora mucho que en poco tiempo tuvieron que adaptarse a la forma virtual» (Masc. 20 años).

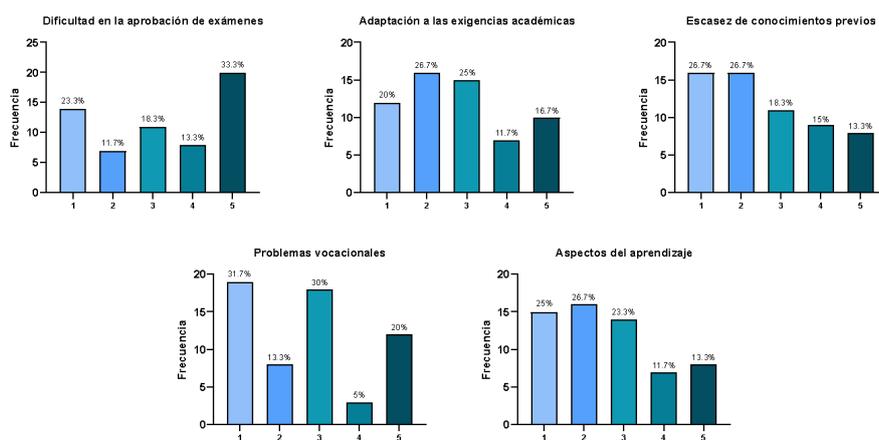
3.2.5. Valoración de posibles causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con el propio estudiante

Entre los factores propios del estudiante vinculados con posibles causas de abandono y tomando en conjunto las respuestas que implican mayor dificultad [4= «Bastante dificultad» y 5= «Mucha dificultad»], se destaca que las dificultades en la aprobación de exámenes (46.6 %) es el factor considerado más relevante por quienes han abandonado la carrera en primer año. Le siguen en orden decreciente la adaptación a las exigencias académicas (28.4 %), escasez de conocimientos previos (28.3 %), problemas vocacionales (25 %) y aspectos del aprendizaje (25 %) (Figura 7). Estos resultados indicarían que las causas serían múltiples pero que, en

todos los casos, los porcentajes son significativamente menores respecto de las consideraciones al inicio del ciclo lectivo (64.2 %, 54.3 %, 64.5 %, 39.1 % y 46.4 %, respectivamente) y por debajo de la consideración de los factores institucionales.

Figura 7

Percepción en torno a posibles dificultades vinculadas con el propio estudiante como causas de abandono



Nota. Respuestas escalares: 1= «Sin dificultad»; 2= «Poca dificultad»; 3= «Algo de dificultad»; 4= «Bastante dificultad», y 5= «Mucha dificultad». Encuestados: 60 estudiantes que abandonaron el primer año de la carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas UNR, cohorte 2020

En menor medida, surgieron en las preguntas abiertas comentarios destinados a posibles causas de abandono vinculadas al propio estudiante. Entre ellas aparecen referencias a la falta de compañeros/as con quienes compartir el estudio, el sentirse sin rumbo y el de no poseer la «vocación» necesaria para convertirse en médico/a.

3.2.6. Valoración de posibles causas de abandono en relación con dificultades vinculadas a condiciones externas

Como ha sido anticipado, las condiciones externas relacionadas con el sector socio-económico de pertenencia, el hecho de ser primera generación de estudiantes en su familia y la adaptación a la vida en la ciudad constituyen factores que pueden incidir en el abandono de los estudios. Sin embargo, de los resultados analizados en nuestro estudio se desprende que entre las condiciones externas vinculadas con posibles causas de abandono se observa una disminución de la valoración negativa (tomando en conjunto las respuestas que implican mayor dificultad (4= Bastante dificultad y 5= Mucha dificultad) al final del ciclo lectivo de ambos factores

consultados al inicio situación económica familiar (62.6 % vs 28.4 %) y adaptación a la vida en la ciudad (31.3 % vs 13 %). Tal como detallamos previamente las tres causas principales de abandono fueron las causas académicas/institucionales (34 %, n=21), la situación generada por la pandemia del covid-19 (16.7 %, n=10) y los problemas vocacionales (15 %, n=7). Consistentemente, los problemas relacionados con la pandemia por Covid-19 surgen también aquí como una condición externa relevante (51.7 %), como posible causa de abandono.

Asimismo, algunos comentarios en las preguntas abiertas fueron destinados a mencionar factores externos, tales como la situación socioeconómica, donde algunos/as estudiantes expresaban el sentirse una carga para la familia al tener que ser sostenidos económicamente en otra ciudad (Masc. 20 años), dificultades relacionadas a la virtualidad, y la percepción de que la virtualidad no sería la forma de aprender a ser medico/a (Fem. 22 años).

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo nació de un interés por reflexionar y contribuir a la discusión sobre la problemática del abandono en primer año de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Este tema, de agenda en las discusiones políticas y académicas de las últimas décadas, en el caso particular de la FCM, tiende a limitarse a una mirada centrada en el ingreso irrestricto en términos de democratización del acceso a la educación superior, quedando pendiente una discusión profunda sobre los modos en que los/as estudiantes transcurren por la misma y si alcanzan o no la graduación. En otras palabras, la permanencia y el egreso no suelen constituirse como problemáticas a ser abordadas desde una mirada multidimensional, de modo tal de movilizar acciones tendientes a generar transformaciones importantes en la cultura institucional, académica y pedagógica.

El modelo de integración social de Tinto (1993), desarrollado fundamentalmente por Ezcurra (2020a; 2020b) en nuestro país, nos aportó una mirada más integrada hacia el interior de la institución. En este sentido, recuperamos una serie de categorías como las de «puerta giratoria» de Tinto (2004), «relativa democratización» de Dubet (2005) e «inclusión excluyente» de Ezcurra (2020a), que nos brindaron herramientas teóricas para la construcción de los instrumentos de recolección de datos empleados en nuestro trabajo.

Una mirada simplista y unicausal, invitaría 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, los vínculos entre docentes y estudiantes.

Consistentemente con datos de García de Fanelli (2014) sobre rendimiento académico y abandono en las universidades argentinas, entre los principales determinantes se encuentran los factores individuales vinculados con el capital cultural y social de los/as estudiantes (formación académica previa y la educación de los padres), el género (mejor rendimiento en el caso de las mujeres) y el estado socio económico familiar.

Nuestros resultados confirman que, tanto los factores propios de los/as estudiantes como los institucionales, y algunos externos, participan en este fenómeno complejo y multicausal del abandono de los estudios superiores. En las respuestas analizadas emergieron sentimientos comunes, como sensaciones de incertidumbre e inseguridad al comienzo de la carrera, que ponen de manifiesto que el primer año implica una instancia de mayor complejidad, que funciona como un proceso de identificación y aprendizaje de la identidad estudiantil, y es allí donde se producen los índices más altos de abandono.

Cabe mencionar que la muestra de estudiantes de la carrera de Medicina de la FCM-UNR se conformó por voluntad de participación y disponibilidad por lo que podría existir algún sesgo en la construcción de datos, dificultando la generalización de los resultados obtenidos. Asimismo, parte de la muestra fue recolectada en momentos de una situación extraordinaria como fue la pandemia por COVID-19, sujeto a la subjetividad individual de dicha vivencia.

En consonancia con otras investigaciones, como es el caso de Ezcurra (2020a, 2020b) y Santos Sharpe (2020), entre otras, es posible afirmar la importancia de considerar a las instituciones y a la enseñanza universitaria como verdaderos factores causales de abandono. Esto implicaría, entre otras cuestiones, establecer medidas de acompañamiento para los/as estudiantes que inician sus estudios universitarios con el objetivo de mejorar las tasas de permanencia y egreso.

En esa misma línea, Capelari et al. (2019) señala que, si bien estos programas son necesarios, aparecen como insuficientes en términos de la democratización del acceso a la universidad. De este modo, como ya mencionamos en la introducción, el ingreso irrestricto solo garantizaría el acceso a la institución, pero no necesariamente la permanencia en ella (Chiroleu, 2019; Ezcurra, 2020a; Juarrós, 2006). Las acciones o herramientas institucionales deberían «responder a las demandas de inclusión e igualdad que apelan a la función democratizadora de las universidades, y solucionar los problemas de deserción, fracaso educativo y bajas tasas de graduación» (Capelari, 2017, p. 19).

Por otro lado, queremos resaltar que, como aporte original, este trabajo aborda la problemática del abandono en 60 ingresantes que efectivamente abandonaron la carrera de Medicina durante el 2020. En este sentido, este trabajo cubre un área de vacancia, en la medida en que son escasas las investigaciones centradas en estudiantes que discontinuaron sus carreras de grado en la UNR. En este grupo nos interesó profundizar algunos aspectos como el motivo principal de abandono,

rendimiento académico, valoración sobre diferentes aspectos de la vida universitaria, dificultades en el trayecto del primer año en relación con el cursado y las evaluaciones, y su valoración de posibles causas de abandono en relación con dificultades vinculadas con la institución/disciplinas, con el estudiante y con ciertas condiciones externas.

Como dato a destacar, este grupo de estudiantes consideró al plan de estudio (60 %) como el factor más relevante como causa institucional al momento de decidir abandonar la carrera. Transcurridos más de veinte años desde un cambio en el Plan de Estudio, la integración de contenidos ha resultado un proceso complejo, tanto desde la perspectiva del proceso de enseñanza como desde la apropiación, a través del aprendizaje, de saberes interdisciplinarios. Asimismo, el hecho de ser este un Plan centrado en el estudiante, acrecienta su complejidad, considerando la incidencia de factores como el capital cultural previo y las competencias necesarias para integrarse a la vida universitaria como una suerte de prerrequisito para poder resolver las exigencias académicas con la autonomía que este tipo de dispositivos curriculares requiere (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011).

Le siguió en esta consideración la virtualidad debido al COVID-19 con un 56.7 % de respuestas que implican mayor dificultad, factor que ha irrumpido en el 2020, evidenciando nuevos escenarios y visibilizando deficiencias del sistema educativo, como accesibilidad a internet limitada y desigual, brecha digital propia de la desigualdad social, entre otras que aparecen como nuevos posibles factores causales o adyuvantes de abandono (Preti y Fernández, 2020). En relación con la virtualidad, los estudiantes avanzados en general muestran mayores niveles de satisfacción que los ingresantes (Barbey et al., 2022; Pierella y Borgobello, 2021). Asimismo, se puso en evidencia la necesidad de alfabetización digital y formación pedagógica y desafíos como aprender a manejar plataformas virtuales por parte del cuerpo docente donde, en el primer año de pandemia, predominó la «improvisación» (Pierella y Borgobello, 2021). Queda aún pendiente como desafío comprender la universidad en pospandemia, las nuevas formas de habitarla, de construcción de los vínculos, la incorporación de nuevas formas de enseñanzas aprendidas con la pandemia.

En síntesis, los resultados de este trabajo nos invitan a reflexionar en torno a la relación entre las políticas de ingreso institucional y la relativa democratización de la educación superior, así como a ampliar la mirada generando una discusión sobre cómo los/as estudiantes transcurren por la misma y alcanzan o no la graduación.

Conocer en profundidad la problemática del abandono que, reiteramos, es sumamente compleja, permitiría a la institución pensar medidas de acompañamiento efectivas para los/as estudiantes que inician sus estudios universitarios con el objetivo de contribuir a mejorar las tasas de permanencia y egreso, incluso incorporando una adecuada articulación con el nivel medio, efectivizando el derecho a

la educación superior, establecido como bien público social, un derecho humano y universal en la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2009).

Asimismo, creemos que un desafío a tener en cuenta es tender a superar las medidas de acompañamiento «paliativas», para abordar la problemática del abandono en los inicios de la vida académica en un sentido más amplio, revisando la articulación entre la escuela media y la educación superior, reconsiderando las prácticas de enseñanza en la universidad y, eventualmente, llevando a cabo modificaciones profundas en el plano de las políticas institucionales, académicas y curriculares.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. (2020). *¿Qué estoy haciendo acá? Una etnografía con estudiantes «primera generación» en una Universidad del Gran Buenos Aires* [Tesis no publicada de Magister en Antropología Social]. Universidad Nacional de San Martín.

Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educar*, 57(2), 481-499. <https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-alvarez-lopez-garces>

Amaya, A., Cantú, D., y Marreros, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante la contingencia del COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/426371>

Barbey, L., Cavallo, C., & Monjelat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: experiencias estudiantiles durante la pandemia por COVID-19. *Praxis & Saber*, 13(35), 1-17. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/14547

Beltramino, L. (2020). Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 213-228. UNIPE.

Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila.

Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., y Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología*, 37(1), 279-317. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20491>

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Brun, L. R., Borgobello, A., Prados, M. L. y Pierella M. P. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia, docencia y tecnología*, 53. <https://revistacdyt.uner.edu.ar/>

Cabrera, A. F., La Nasa, S. M., & Burkum, K. R. (2001). *On the Right Path: The Higher Education Story of One Generation. Executive Summary*. Center for the Study of Higher Education, The Pennsylvania State University.

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

Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 213-228. UNIPE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

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

Capelari, M. I., Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, XII(17), 99-108. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25301>

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

Carli, S. (2014). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Política Universitaria*, (1), 15-19. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20171114055305/pdf_844.pdf

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39-65. <https://www.redalyc.org/pdf/1552/155217798002.pdf>

Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. E. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2009). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), 90-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007&lng=es&tlng=es.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.

Di Gresia, L. (2009). *Educación universitaria: acceso, elección de carrera y rendimiento* [Tesis no publicada de Doctorado en Economía]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Económicas.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE-CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving Beyond Access: College Success for Low-Income, First-Generation Students*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (Comp.). (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. M. Ezcurra (Ed.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina*, pp. 21-52). UNTREF.

Ezcurra, A. M. (2020a). Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. Notas preliminares. En F. Acevedo (Coord.), *Expansión de la educación superior en América Latina*, pp. 121-144). https://www.academia.edu/42007839/Expansi%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina?auto=citations&from=cover_page.

Ezcurra, A. M. (2020b). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 112-127. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449>.

Fanelli, A. (2017). La graduación: un reto para los/as estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (1), 14-15.

García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96), 1-34. <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4599/1/3943-19678-1-PB.pdf>

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*, (6), 9-38. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2364>

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Goldenhersh, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3), 96-120. https://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_goldenhersh.pdf

Gómez Mendoza, M. A., & Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El «oficio» de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, (33), 85-97. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/757>

Guzmán, C. (2013). Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades. ANUIES.

Harden, R. M., Sowden, S. y Dunn, W. R. (1984). Some educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*, 18, 284-97.

IESALC. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe, UNESCO.

Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J., y Mombrú Ruggiero, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. *Perspectivas Metodológicas*, 20(1), 1-26. <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3290>

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad: una experiencia positiva de transición*. Narcea.

Juarrós, 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. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005

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*, (15), 100-113. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72118>

Martín, J., Gutiérrez, E. A., Bigliani, J. C., y Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista Enseñanza de La Física*, 32(3), 233-240. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/30999>

Montmarquette, C., Mahseredjian, S., y Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20, 475-484.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>

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. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319345197011.pdf>

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

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, 51-62. <http://www.udual.org/revistauniversidades/>

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Revista Trayectorias universitarias*, 2(2), 11-19. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754/2597>

Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias universitarias*, 7(12), 1-13. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/12584/11350>

Pierella, M. P.; Borgobello, A.; Prados, M. L. y Brun, L. R. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia. Experiencias estudiantiles en una universidad pública argentina. *Revista del IICE* 51, 173-189. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/766>

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

Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso Gonzáles, O. U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Revista Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-17. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>

Preti, M., & Fernández, M. C. (2020). Educación y desigualdades socioeconómicas. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 22-42. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2407>

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

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

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 de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.

Santos Sharpe, A. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios*. Teseo.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2017). *Informes estadísticos*. Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación.

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

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

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

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

Tinto, V. (2004). Access without support is not opportunity: rethinking the first year of college for low-income students [Conference]. Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas.

Yorke, M., y Longden, B. (2017). *The first-year experience in Higher Education in the UK*. Final Report for the Higher Education Academy.