



# Perfil y trayectorias de los estudiantes universitarios

Julieta Gómez Zeliz

[julieta.gomez@uflouniversidad.edu.ar](mailto:julieta.gomez@uflouniversidad.edu.ar)

## Introducción

Quienes superamos con éxito el paso por la universidad sabemos por experiencia propia que se trata de una vivencia compleja atravesada por factores personales, familiares, sociales, económicos y culturales. Habitualmente somos conscientes de cuánto esfuerzo nos costó haber alcanzado una titulación de estas características y cuánto representa para cada uno de nosotros, pero ¿cuánto sabíamos de las pocas probabilidades que teníamos de graduarnos antes de empezar a estudiar? ¿Conocíamos el funcionamiento del sistema universitario más allá de la institución que elegimos? ¿Tenemos conciencia sobre cómo ciertas condiciones favorecen o dificultan el acceso y la permanencia de distintos grupos sociales? A menudo, los graduados proyectamos la experiencia personal sobre el conjunto del estudiantado, normalizando situaciones que, en realidad, son

excepcionales. Por eso, este capítulo invita al lector a tomar distancia de su experiencia individual para reconocer la diversidad de perfiles estudiantiles y las distintas trayectorias educativas que conforman la universidad actual. Para aquellos que son docentes universitarios, comprender esta diversidad es fundamental para el diseño de estrategias de enseñanza que respondan de manera más adecuada a las realidades y necesidades de los estudiantes actuales, promoviendo de manera efectiva el derecho a la educación superior.

Este capítulo examina la transformación del perfil de los ingresantes universitarios en Argentina. A partir de datos oficiales y estudios recientes, se contrastan las expectativas tradicionales de un “estudiante ideal” con la diversidad real de trayectorias, condiciones socioeconómicas y modos de aprendizaje. El objetivo es ofrecer a los docentes universitarios algunas reflexiones para acompañar el ingreso y la permanencia de los estudiantes de hoy.

## **El imaginario social sobre los estudiantes universitarios**

Aunque la educación superior ha experimentado profundas transformaciones a nivel global desde mediados del siglo XX, la universidad persiste en proyectar una imagen rígida de sus alumnos. La bibliografía sobre el tema señala que frecuentemente se espera un individuo “autónomo” (Arnaud, 1990), capaz de “un indispensable ascetismo estudiantil” (Boyer & Coridian, 2004), un estudiante de “tiempo completo” comprometido con su rol de “heredero” de una cultura que reproducirá (McInnis, 2004, citado por Rey, 2005), o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización y dispuesto a valorar el saber de manera “desinteresada”. Pero ¿qué significa todo esto en términos concretos? y ¿cómo influye este imaginario en nuestras prácticas de enseñanza? El término de “individuo autónomo” se utiliza para describir a un estudiante que es capaz de gestionar

su propio aprendizaje de manera independiente. Se refiere a aquella persona que posee la capacidad de tomar decisiones informadas, organizar su tiempo y recursos, y asumir la responsabilidad de su proceso formativo sin depender excesivamente de la guía directa o constante del docente. Desde esta representación, los docentes esperan que el estudiante autónomo desarrolle habilidades críticas, de autoevaluación y de búsqueda de conocimiento, lo que le permite adaptarse y responder a las demandas académicas de forma proactiva y autodirigida.

El “ascetismo estudioso” se refiere a la imagen idealizada de que el estudiante universitario debe adoptar un estilo de vida marcado por la austeridad y el sacrificio personal para dedicarse plenamente a sus estudios. Esta noción implica renunciar a distracciones y placeres externos, concentrándose exclusivamente en la adquisición del conocimiento y en el cumplimiento riguroso de sus obligaciones académicas. Se espera que el estudiante mantenga una disciplina estricta y una actitud de entrega total a la formación, lo que se considera esencial para alcanzar el éxito académico dentro de un marco cultural universitario tradicional.

La expresión “comprometido con su rol de ‘heredero’ de una cultura que reproducirá” se refiere a la expectativa de que el estudiante asuma, en cierto grado, la responsabilidad de continuar y transmitir las tradiciones, valores y conocimientos de la cultura académica o institucional que le ha sido legada. Es decir, se espera que el alumno no solo reciba la enseñanza, sino que también se convierta en un portador activo de ese legado cultural, perpetuando y renovando, según corresponda, las prácticas y saberes que conforman la identidad de la institución. Esta idea implica una conexión con la herencia cultural y la misión de reproducirla en futuras generaciones.

Por su parte, la frase “comprometido con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización” se refiere a la expectativa de que el estudiante utilice la formación profesional adquirida en la universidad como medio para mejorar su posición socioeconómica.

Es decir, se espera que, mediante la obtención de un título y la inserción en el mercado laboral, el alumno logre un ascenso social, accediendo a oportunidades que le permitan mejorar su calidad de vida y la de su familia. Esta idea implica que la educación superior cumple una función transformadora en la sociedad, al servir como herramienta para la movilidad social, aunque los datos muestran que esta expectativa no siempre se cumple.

En tanto, la expresión “dispuesto a valorar el saber de manera desinteresada” se refiere a la expectativa de que el estudiante evalúe y aprecie el conocimiento reconocido como válido y autorizado dentro del ámbito académico sin dejarse influir por intereses personales, sesgos o motivaciones externas. En otras palabras, se espera que el alumno adopte una actitud objetiva, valorando el saber en función de sus méritos intrínsecos y contribuciones al conocimiento, en lugar de enfocarse en beneficios personales o en intereses particulares.

Las investigaciones (Boyer & Coridian, 2004; Brunner, 2012; Casco, 2009; Labraña & Brunner, 2022; McInnis, 2004, citado por Rey, 2005) coinciden en señalar que la vida estudiantil ha experimentado transformaciones significativas debido a la transición de las universidades de élite a las universidades de masas, y luego a sistemas de alta participación. A pesar del aumento de estudiantes de paso, indecisos, trabajadores, primera generación de universitarios en sus familias y a aquellos que, aún sin un proyecto claro, viven la universidad como una extensión natural de su trayectoria previa (Romainville, 2004), en muchas universidades permanece la idea del estudiante modelo, completamente dedicado a sus estudios, autónomo y disciplinado. A esta tensión se suma el choque entre la exigencia de valorar el saber por su propio mérito y el escepticismo predominante entre los alumnos, quienes suelen considerar el conocimiento científico como rígido e irrelevante (Gueventter, 1997). Esta contradicción desemboca a menudo en desencanto y desmotivación al inicio de la carrera, materializándose en preguntas como “¿para qué sirven estos contenidos?” y en una valoración utilitarista

del aprendizaje, centrada en su aplicación inmediata en escenarios laborales. Además, el estudiante ideal es visto como un sujeto de la cultura letrada y en las universidades el acceso a saberes legítimos sigue dominado por la cultura impresa. En contraste, los nativos digitales, que acceden a la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están transformando sus competencias comunicativas y su forma de pensar. Por último, la conocida pérdida de valor de las certificaciones académicas contribuye a alimentar la frustración estudiantil (Legendre, 2003). Asimismo, numerosos estudios (Álvarez Newman, 2019; Bracchi, 2016; Carli, 2008; Cerezo, 2015; Chávez, 2009; De Gatica, 2019; Marquina et al., 2017; Tenti Fanfani, 2012; Trotta & Santucci, 2012) señalan que los jóvenes universitarios no constituyen un sujeto homogéneo, sino que se configuran como una categoría en constante transformación, atravesada por nuevas formas de relación con el conocimiento y que esta heterogeneidad se expresa en trayectorias educativas diversas, en la multiplicidad de sentidos atribuidos a la experiencia universitaria y en las distintas formas de apropiación de los saberes. A medida que estas transformaciones ocurren, crece la distancia entre las expectativas institucionales y las características de los estudiantes reales.

## **El rol de las instituciones y de los docentes universitarios**

En este capítulo se asume que los dispositivos institucionales — incluyendo la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el diseño curricular y las políticas de apoyo al alumnado— son determinantes para mejorar la permanencia de los estudiantes. Las fortalezas y desafíos actuales ponen de relieve la urgencia de implementar acciones institucionales que fortalezcan la calidad pedagógica y curricular. Para ello, resulta clave una mayor dotación de

recursos y una colaboración más estrecha con el cuerpo docente, no en tanto responsables de las limitaciones detectadas, sino como actores fundamentales para rediseñar colectivamente las estrategias educativas (Gorostiaga et al., 2017).

Una investigación publicada por Marano (2023) advierte sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios al ingresar a la educación superior, haciendo énfasis en la brecha existente entre la imagen idealizada del “estudiante perfecto” y la realidad de aquellos que llegan a la universidad. La autora señala que la transición de la escuela a la universidad implica una serie de ajustes, tanto en términos de adaptación a nuevas metodologías de enseñanza como en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Y destaca que, en este contexto, la falta de preparación y el choque cultural con el ambiente académico pueden llevar a la desmotivación y a la baja retención de los estudiantes, lo que a su vez subraya la importancia de desarrollar estrategias de acompañamiento y apoyo institucional. Además, sostiene la necesidad de replantear las prácticas docentes para responder a la diversidad y a las realidades de los ingresantes. Según Mancovsky & Lizzio (2017), las universidades tienden a esperar que los estudiantes ingresen con un saber previo acerca de cómo desempeñarse en ese rol. Esto implica poder reconocer e incorporar rápidamente las reglas institucionales para desarrollar las prácticas necesarias: desde tomar apuntes y organizar el tiempo de estudio hasta adaptarse a un calendario académico distinto del escolar y a la rotación constante de compañeros en cada materia. A ello se suman aprendizajes más complejos, como adquirir hábitos de estudio autónomos y comenzar a proyectarse en un futuro profesional, todo atravesado por la incertidumbre respecto de si lo que están haciendo se corresponde con sus expectativas y si cuentan con las condiciones necesarias para sostenerlo.

Un elemento adicional que resulta fundamental considerar es que los estudiantes jóvenes otorgan mayor importancia a las maneras de relacionarse de los docentes (la forma en que los docentes se vinculan

con ellos) y a sus maneras de enseñar (las estrategias de enseñanza) por encima de los contenidos específicos que transmiten. Diferentes investigaciones (Alcoba, 2021; Bracchi, 2016; Carli, 2012; Fava et al., 2014; Gómez Zeliz & Garzaniti, 2024; Marano, 2023) muestran que los estudiantes destacan en los profesores cualidades claves como la paciencia, la explicación clara, la predisposición, el compromiso, la puntualidad, la motivación y la responsabilidad. Además, los autores enfatizan que los docentes de primer año, al ser la primera impresión de la institución, desempeñan un papel fundamental en la permanencia de los estudiantes, lo que hace relevante comprender sus prácticas para mejorar las políticas institucionales de ingreso y permanencia. De su trabajo se desprende que las instituciones pueden y deben implementar medidas que faciliten la integración y la adaptación de los nuevos estudiantes, tales como programas de nivelación, tutorías y la incorporación de metodologías de enseñanza más interactivas y centradas en el estudiante. En definitiva, el mensaje central es que mejorar la experiencia de ingreso a la universidad no solo beneficiaría el rendimiento académico, sino que también contribuiría a disminuir las brechas de oportunidad y a consolidar un sistema educativo más inclusivo y sensible a las necesidades de la población estudiantil actual.

En la misma línea, es necesario repensar la enseñanza universitaria que aún opera bajo la premisa de un estudiante meramente receptor. Las clases magistrales y las exposiciones unilaterales siguen dominando gran parte de la práctica docente, dando prioridad a la trasmisión de información en un formato monológico. Este enfoque, caracterizado como pedagogía de la “cabeza bien llena” y centrado en el profesor como fuente única de conocimiento, tiende a fomentar la inactividad intelectual y hábitos de aprendizaje basados en la acumulación mecánica de contenidos. Con frecuencia, estas dinámicas refuerzan la idea de que el principal problema de un “novato universitario” es la cantidad de lecturas, conferencias y datos que debe asimilar (Arnaud, 1990). En este sentido, la

formación pedagógica de los profesores universitarios, sobre todo de los primeros años, requiere ser interpretada a la luz de los datos que arroja el perfil de los estudiantes. Como señala Lucarelli (2008) a lo largo de su historia, la universidad se ha definido principalmente como un espacio dedicado a la transmisión de saberes científicos y culturales a las nuevas generaciones, descuidando las metodologías empleadas en la enseñanza y centrando su valoración en el conocimiento experto del docente. Como resultado, la dinámica entre el contenido, el profesor y el alumno ha quedado al margen de toda reflexión sobre cómo estructurar la enseñanza para favorecer la construcción activa de conocimiento por parte del estudiante. Durante mucho tiempo, la sólida formación del profesor en la materia bastó para considerar la enseñanza de calidad, sin importar el modo en que ese saber se presentará al alumno. Incluso la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación no ha logrado modificar este modelo didáctico, que sigue siendo esencialmente unidireccional.

## La masificación de la matrícula universitaria

Si se toman en cuenta las estadísticas oficiales y las investigaciones de los expertos, en los últimos cuarenta años de democracia la educación superior ha sido el nivel académico que más ha crecido en Argentina. Independientemente de las distintas orientaciones y políticas educativas de cada gobierno, tanto la matrícula estudiantil como la cantidad de instituciones universitarias han mostrado un incremento sostenido desde la década del 80. En 1983 Argentina contaba con 20 instituciones universitarias y alrededor de 400 mil estudiantes (Otero & Corica, 2015). En la actualidad hablamos de un sistema integrado por 144 instituciones universitarias al que asisten

más de 2,7 millones de estudiantes y en el que trabajan más de 147 mil docentes (Secretaría de Educación, 2025).

En nuestro país, el sistema universitario está integrado por una gran variedad de instituciones universitarias de diferente tamaño en términos de matrícula, la mitad de gestión pública y la otra mitad de gestión privada, distribuidas en todo el territorio nacional, aunque la mitad se concentra en el CPRES Metropolitano (desde 2012 hay, por lo menos, una universidad nacional en cada una de las jurisdicciones y 62 universidades en el CPRES Metropolitano), con ofertas de pregrado, grado y posgrado en modalidad presencial y a distancia, en la que estudian más de dos millones y medio de personas (cuatro veces más que en 1975). Asimismo, se constata que gran parte de los estudiantes se inscriben en un número reducido de carreras, habitualmente vinculadas a profesiones liberales (derecho, medicina, psicología y contador público, por ejemplo). Por primera vez, el 30% se inscribió en carreras de ciencia y tecnología en el ciclo lectivo 2023-2024 (Secretaría de Educación, 2025). Los datos publicados muestran, además, que el 78.4% de las personas que estudia carreras de pregrado y grado lo hace en instituciones de gestión pública; que solo el 4% de ellas son extranjeros; que en las universidades hay más mujeres que varones (60-40); que en promedio la retención en primer año es del 58%; que el 24% de los nuevos inscriptos opta por una oferta académica diferente uno o dos años después de su ingreso a una determinada carrera; y que solamente el 33% de los estudiantes ingresantes tiene menos de 20 años (Secretaría de Educación, 2025).

Si observamos los niveles de graduación, los datos muestran que el 23% termina en el tiempo teórico establecido en el plan de estudios (la cifra sube a 41% en el sector privado y baja a 19% para el sector público). Una de las razones de este último fenómeno es que las personas que asisten a las universidades argentinas, además de estudiar, se incorporan en forma muy temprana al mercado laboral

y se enfrentan a una sobreexigencia de horarios y actividades (Parrino, 2024). Otro rasgo estructural es que la mayoría de quienes se gradúan lo hacen insumiendo un tiempo mucho mayor al teórico, en promedio un 60% más (Buchbinder, 2020). Además, un número cada vez mayor de estudiantes es la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (Lodola et al., 2024). Como ha señalado la investigadora Chiroleu (2013), estos indicadores ponen en cuestionamiento la verdadera democratización que ofrecen las políticas de admisión universal cuando no van acompañadas de medidas orientadas a fortalecer la retención y la culminación de los estudios por parte de las instituciones. A pesar del crecimiento sostenido de las instituciones que integran el sistema universitario argentino y la expansión de la matrícula universitaria, la retención de estudiantes y la tasa de egreso en argentina sigue siendo preocupante. Incluso en el contexto de apertura e ingreso irrestricto, la lógica expulsiva persiste si no se revisan las prácticas pedagógicas e institucionales de ingreso y acompañamiento.

Los estudios sobre trayectorias educativas muestran que en instituciones tradicionales una de las variables que mejor predice el éxito universitario es el nivel educativo de los padres. Esto implica que, a pesar de los esfuerzos individuales, el capital cultural que supone haber nacido en una familia de profesionales es la variable de mayor peso a la hora de finalizar los estudios. En síntesis, diversos estudios (Bullón et al., 2017; Enríquez et al., 2013; Espejel García et al., 2020; Koshy et al., 2019; Rodríguez Rodríguez & Guzmán Rosquete, 2019; Roksa & Kinsley, 2019) coinciden en que contar con un entorno sociofamiliar favorable —padres con formación universitaria, ocupaciones de estrato medio-alto y relaciones afectivas de apoyo— incrementa significativamente las probabilidades de éxito académico en todos los niveles. Por el contrario, dichos logros se ven mercados cuando los estudiantes provienen de contextos de vulnerabilidad, caracterizados por pobreza, marginalidad, disfunción familiar, baja escolaridad materna, familias monoparentales o hacinamiento en el

hogar. Incluso, distintas investigaciones han destacado que el nivel educativo de la madre ejerce un impacto especialmente relevante en el rendimiento de sus hijos, de modo que los alumnos cuyas madres poseen estudios superiores suelen alcanzar mejores resultados académicos, lo cual suele atribuirse al rol tradicional de la mujer en la formación inicial de los menores (Abuya et al., 2018; Cuenca, 2016; Chaparro et al., 2016; De Coninck et al., 2019; Díaz & Morales, 2011; Harding et al., 2015; Kim, 2018; Manchón & Cordero, 2014; Simões et al., 2018; Waterman & Lefkowitz, 2017).

Las investigaciones citadas permiten considerar que las trayectorias de los estudiantes son heterogéneas y se relacionan con diferentes factores que van desde las estrategias que éstos despliegan en función de sus posibilidades y sus biografías personales, como así también de las condiciones y tiempos institucionales y del tiempo de afiliación (a la disciplina estudiada y a la universidad donde se estudia). Es decir, que los factores intervinientes en las trayectorias no pertenecen exclusivamente al estudiante, sino que intervienen factores que provienen del contexto, del sistema de educación superior y de la propia institución, incluidos todos sus dispositivos institucionales y pedagógicos que abarcan desde el plan de estudios, el régimen de correlatividades y las propuestas de enseñanza de los docentes, su capacidad para transmitir el conocimiento y sus habilidades pedagógicas.

## **Brechas de expectativas y brechas de oportunidades**

En Argentina, el acceso a la educación universitaria requiere la obtención del título de nivel secundario, aunque existen excepciones contempladas en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior (LES). No obstante, este requisito no garantiza la inexistencia de desigualdades, ya que la trayectoria y finalización del nivel secundario están profundamente condicionadas por factores socioeconómicos y

educativos. En este sentido, el acceso irrestricto a la universidad no equivale a una igualdad de oportunidades (Cheli et al., 2021). En el contexto argentino, la tasa bruta de escolarización en el nivel superior es del 63,2%, mientras que la tasa universitaria alcanza el 44,4% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021). Estas cifras sitúan al país dentro del modelo de acceso universal a la educación superior que coexiste con elevados índices de deserción, prolongación en los tiempos de estudio y cambios de carrera (García de Fanelli, 2015).

Las investigaciones sobre trayectorias (Cheli et al., 2021; García de Fanelli, 2015; Paso et al., 2017) identifican con claridad los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios durante su transición del nivel secundario a la educación superior, haciendo hincapié en el choque cultural y las expectativas que surgen al enfrentarse a un entorno académico distinto. De su lectura se destaca cómo la formación previa, a menudo insuficiente para las demandas del aula universitaria, puede generar incertidumbre y desmotivación en los ingresantes. En este contexto, se subraya la importancia de que los docentes asuman un rol activo como facilitadores de esta transición, implementando estrategias de acompañamiento que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y adaptativas frente a la complejidad del nuevo entorno académico. Además, se sugiere considerar que la primera experiencia universitaria es decisiva para la trayectoria académica, ya que sienta las bases de la percepción que los estudiantes formarán de la institución.

Los ingresantes universitarios pueden ser analizados desde diferentes categorías. Si utilizamos la edad como variable de agrupamiento, sabemos que el 33% de los ingresantes tienen menos de 20 años, es decir, que el 30% de los estudiantes ingresantes terminaron la escuela secundaria recientemente (Secretaría de Educación, 2025). Si nos enfocamos en este grupo en particular es de destacar un estudio realizado por el Observatorio Argentinos por la Educación basado en la Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Ferrari & Orlicki, 2024). Del informe

se pueden extraer datos clave que enriquecen el análisis del perfil de los estudiantes universitarios, especialmente en lo que respecta a sus aspiraciones y las brechas en la continuidad educativa. Por ejemplo, se destaca que un alto porcentaje de jóvenes (alrededor del 85%) aspira a alcanzar la educación de nivel superior, lo cual evidencia una fuerte vocación y deseo de formación. Sin embargo, también se pone de manifiesto una brecha significativa en la transición: solo el 38% de los estudiantes que concluyen la escuela secundaria logra continuar sus estudios superiores, ya sea dedicándose exclusivamente al estudio o combinándolo con el trabajo. Estos datos permiten comprender mejor el contexto socioeconómico y las limitaciones que enfrentan muchos jóvenes, lo cual es fundamental para diseñar estrategias de apoyo y políticas institucionales que faciliten la permanencia en la universidad. Asimismo, el documento ofrece información valiosa sobre la importancia de considerar los factores externos que inciden en el éxito académico, como la necesidad de equilibrar el estudio con la incorporación al mercado laboral.

Según el estudio, “en los niveles socioeconómicos más altos se ve una mayor proporción de jóvenes que logran continuar con sus estudios luego del secundario”. Esta cifra representa un 51% de los jóvenes del decil más rico. En contraste, entre los jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos solo el 21% logra mantenerse en sus estudios. Estos datos evidencian brechas no solo en las expectativas, sino sobre todo en las oportunidades: en el primer decil, el 72% de los estudiantes planea continuar con su formación y la misma proporción aspira a incorporarse al mercado laboral, mientras que en el decil más alto estos porcentajes son del 95% y el 50%, respectivamente, dejando claramente en primer lugar el proyecto académico frente al laboral. Al analizar las trayectorias reales de los jóvenes de 19 a 25 años, las desigualdades se acentúan: en el decil de mayores ingresos, el 51% cumple sus expectativas de formación (27% estudia exclusivamente y 24% combina estudio y trabajo),

mientras que el 68% participa del mercado laboral (41% solo trabaja y 27% alterna trabajo con estudios). En contraste, en el decil más bajo apenas el 21% se mantiene estudiando (19% únicamente estudia y 2% combina estudio y trabajo), frente a un 12% que se dedica exclusivamente al empleo. En estos contextos de mayor vulnerabilidad, la necesidad de generar ingresos se enfrenta con la posibilidad de sostener el recorrido educativo y profesional.

Para comprender estos datos resulta interesante el aporte de Ezcurra (2011) cuando sostiene que la masificación del nivel superior esconde una “inclusión excluyente”. El abandono de estudios, especialmente en los primeros años, está influenciado por condiciones socioeconómicas y diversos factores sociales. Entre estos se encuentran la necesidad de trabajar con horarios exigentes, bajos ingresos, elevadas responsabilidades familiares —particularmente para las mujeres— y el nivel educativo de la familia de origen, además de dificultades para acceder a la conectividad y a la tecnología. Todos estos elementos se reiteran como patrones que contribuyen a las discontinuidades en las trayectorias académicas, reproduciendo así las desigualdades existentes.

En este contexto resultan indispensables las estrategias institucionales que pueden desplegar las universidades: desde garantizar un mismo turno de cursada durante toda la carrera, los cursos de nivelación, la formación pedagógica de los docentes de las materias iniciales, hasta un régimen de correlatividades flexibles, opción de cursada los días sábados o materias de modalidad a distancia. Se trata de estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles desde el ingreso hasta el egreso, asegurando que los estudiantes no solo ingresen a la universidad, sino que también permanezcan y culminen sus estudios. Por ello, las prácticas de enseñanza juegan un papel crucial. En palabras de Alcoba et al. (2025),

Es fundamental que las universidades pongan en juego enfoques curriculares innovadores que respondan a las necesidades y realidades

de los estudiantes. Esto incluye la recreación de las prácticas de enseñanza, de manera que reconozcan y valoren las diversas formas de conocimiento y aprendizaje, así como la promoción de un ambiente académico que promueva la inclusión y la participación (p. 12).

## **Estudiantes universitarios de primera generación**

En el apartado anterior mencionamos que los ingresantes universitarios pueden ser analizados desde diferentes categorías. Si en lugar de agruparlos por edad lo hacemos de acuerdo a su capital cultural, podríamos diferenciar rápidamente a los hijos de profesionales de aquellos que no lo son, fenómeno que se observa tanto en universidades de gestión pública como en las de gestión privada.

La definición más extendida en la literatura académica sobre los estudiantes universitarios de primera generación (EUPG) se refiere a aquellos hijos de padres que no cuentan con diploma de estudios superiores ni experiencia en el ámbito universitario (Auclair et al., 2008). Esta categoría se vincula frecuentemente con la noción de “origen popular”, lo que implica la carencia de los conocimientos y recursos propios de la cultura universitaria, o bien con un déficit de capital cultural (Castillo & Cabezas, 2010; Felouzis et al., 2005). Además, se ha señalado que los EUPG enfrentan dificultades significativas en el acceso y la permanencia en la educación superior debido a que muchos de ellos deben compaginar el estudio con el trabajo a tiempo completo, han retrasado su incorporación al ciclo post secundario y, en numerosos casos, provienen de sectores sociales o étnicamente marginados (Chen & Carroll, 2005; Urzúa, 2017). No obstante, resulta crucial destacar que, pese a compartir ciertos rasgos, esta población es extremadamente heterogénea y no se limita exclusivamente a los “sectores populares”, sino que también se encuentra representada en las capas medias de la sociedad.

En palabras de Álvarez Newman (2019),

Ser EUPG significa principalmente no contar con relatos por parte de referentes acerca de experiencias previas de lo que significa la vida universitaria. Esta situación hace que la universidad sea percibida como algo lejano, fuera del entorno cultural propio. Esta lejanía se refuerza con la clase social de pertenencia de los estudiantes. Ser un trabajador significa que estos estudiantes viven y sostienen a sus familias con su trabajo. A diferencia de otro perfil de estudiantes, que trabajan para “ser independientes” o para “sumar experiencias”, lo que se juega acá es la necesidad de trabajar para vivir. (p. 49).

Este testimonio ilustra de forma clara la doble carga que enfrentan estos estudiantes, quienes deben superar barreras culturales y económicas que limitan su inserción en el entorno académico.

De acuerdo con datos de la Universidad Nacional de Hurlingham (2024) y Unesco, Argentina ocupa el segundo lugar en América Latina —solo por detrás de Uruguay— en cuanto al porcentaje de estudiantes inscritos en instituciones estatales de educación superior, y se posiciona entre los tres países de la región con la tasa neta de asistencia a la educación superior más alta. Según la información oficial más reciente publicada por el Ministerio de Educación de la Nación (2022), el 47,8% de los nuevos inscriptos en universidades e institutos, tanto nacionales como provinciales, en 2022 eran estudiantes de primera generación, es decir, provenían de familias en las que no se había completado la educación superior. Cuando se consideran únicamente aquellos estudiantes que proporcionaron datos sobre la formación de sus padres, esta cifra aumenta al 62,3%. Entre las instituciones con los porcentajes más elevados se destacan la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en el distrito bonaerense de Florencio Varela, con un 75,53% (7050 estudiantes); la Universidad Nacional de José C. Paz, en la localidad del mismo nombre, con un 75,42% (5737 estudiantes); y la Universidad Nacional del

Oeste, ubicada en Merlo, provincia de Buenos Aires, con un 74,73% (2726 estudiantes). Completando el primer quintil, se encuentran la Universidad Nacional de La Pampa, con un 72,06 % (2.489 estudiantes), y la Universidad Nacional de Lanús, con un 70,71% (1820 estudiantes). Asimismo, otras instituciones relevantes en términos porcentuales incluyen la Universidad Nacional de Patagonia San Juan Bosco (68,46%) en Chubut, la Universidad Nacional de Río Cuarto (68,41%) en Río Cuarto, Córdoba, y la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (67,28%) en Junín. En contraste, las universidades de mayor tamaño y tradición, como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Córdoba, presentan porcentajes relativamente menores, de 38,56% y 46,05% respectivamente.

Aunque inicialmente podría considerarse que este fenómeno se limita al sector público, las instituciones de gestión privada también presentan elevados índices de estudiantes de primera generación. Por ejemplo, la sede Patagonia de UFLO Universidad registró más de un 70 % de alumnos ingresantes a la cohorte 2025 que son primera generación de estudiantes universitarios. Este hallazgo refleja que, en ambos sectores, el fenómeno se relaciona con individuos que, en un principio, no consideraban la educación superior como parte de su proyecto de vida, hasta que la presencia de la universidad en su territorio modificó dicha perspectiva.

En este contexto, diversas investigaciones han centrado su análisis en las trayectorias de los EUPG. Por ejemplo, Reay et al. (2010) identificaron que la identidad y los hábitos de estos estudiantes entran en crisis al iniciar la vida universitaria, pues enfrentarse a su propia condición social resulta tan desafiante que, en muchos casos, conduce al abandono. Actividades cotidianas como exponer un tema, comunicarse con los docentes, trabajar en equipo, tomar apuntes o comprender programas y textos complejos se sitúan fuera de su marco de referencia habitual.

La formación de habilidades blandas necesarias para desenvolverse en el ambiente universitario, que incluyen técnicas de organización y estrategias de aprendizaje, suele darse por sentada y no es objeto de enseñanza formal. Esto abre una brecha significativa entre el “alumno ideal” y el estudiante real, evidenciando la disparidad entre las demandas académicas y el capital cultural con el que cuentan los EUPG (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2007). Frente a la falta de este capital cultural, Bourdieu (1997) sostiene que resulta imprescindible diseñar métodos que enseñen tanto a aprender como a razonar, puesto que las destrezas para el trabajo intelectual y la organización del estudio habitualmente quedan supeditadas al énfasis exclusivo en los contenidos de los currículos y planes de estudio.

Además, en los últimos años se ha enfatizado la importancia de desarrollar programas de tutorías, mentorías y acompañamiento psicosocial dentro de las instituciones universitarias para contrarrestar las barreras que enfrentan los EUPG. Estas iniciativas buscan no solo suplir la carencia de referentes familiares en el ámbito académico, sino también potenciar el capital social y cultural de estos estudiantes, brindándoles herramientas para gestionar de manera efectiva tanto sus responsabilidades académicas como sus obligaciones laborales y personales. En este sentido, la implementación de políticas institucionales orientadas a la formación en competencias socioemocionales y el fortalecimiento de redes de apoyo entre pares se presentan como estrategias fundamentales para la integración y el éxito académico de los EUPG.

Finalmente, es pertinente resaltar que, si bien las investigaciones han evidenciado una problemática común en torno a las dificultades de integración de los estudiantes de primera generación, también se observa una notable resiliencia. Estos estudiantes, a pesar de las adversidades, desarrollan estrategias de supervivencia y adaptación que les permiten transitar sus trayectorias educativas de manera flexible, resignificando las normas académicas y adaptándose a las exigencias del entorno universitario. Este dinamismo y capacidad de

reinventarse constituyen un aspecto crucial que las instituciones deben considerar al diseñar estrategias de inclusión y retención, reconociendo la riqueza y diversidad de las experiencias que aportan los EUPG al sistema educativo.

## A modo de conclusión

La gratuidad de la educación superior en Argentina ha sido un factor decisivo en la ampliación de la matrícula universitaria. Este crecimiento también responde a otros procesos sociales como el desarrollo económico que impulsa la demanda de profesionales calificados, la masificación de la educación secundaria, la creciente incorporación de las mujeres tanto a la universidad como al mercado laboral, el incremento de la demanda social de formación y la creación de más de 20 nuevas universidades estatales en los últimos veinte años (Gallo, 2005; Sigal, 1995; Toribio & Flores, 2019).

Este estudio parte de la premisa de que los elementos institucionales —como la estructuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el diseño curricular y las estrategias de acompañamiento— juegan un papel central en las trayectorias académicas de los estudiantes (Ezcurra, 2011; Juarros, 2006; Pineda-Báez et al., 2011; Lodola et al., 2024). De hecho, según Tinto y Engstrom (2008), la incorporación exitosa de alumnos con bajos recursos económicos, especialmente aquellos con preparación académica insuficiente, depende en gran medida de intervenciones institucionales proactivas y bien articuladas.

Frente a este panorama, resulta imprescindible plantear preguntas que orienten la reflexión y la acción: ¿Cómo diseñar procesos de ingreso que acompañen efectivamente a los nuevos estudiantes? ¿Qué mecanismos de articulación entre el nivel secundario y el universitario pueden garantizar una trayectoria fluida? ¿Cómo

traducir el derecho de acceso a la universidad en un derecho real a la formación? El desafío invita a todos los actores educativos a comprometerse en la construcción de trayectorias inclusivas, de modo que el acceso a la educación superior se convierta en un derecho social efectivamente garantizado (Nicastro & Greco, 2012).

En este sentido, para el cuerpo docente, reconocer la heterogeneidad del estudiantado ingresante es fundamental para diseñar prácticas pedagógicas que respondan a sus necesidades y promuevan una integración auténtica y sostenible. A modo de ejemplo, se sugieren algunas estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas para conectar con la diversidad del perfil estudiantil y fortalecer la permanencia en la universidad.

- **Intervenciones docentes de alta intensidad:** Dar la bienvenida institucional y académica (no solo como estudiantes sino como profesionales en formación), explicitar el aporte de los contenidos en relación a la formación en el campo del profesional universitario y establecer reglas claras de evaluación y retroalimentación.
- **Adaptación del currículo:** Diseñar enfoques curriculares innovadores que reconozcan y valoren diversas formas de conocimiento, promoviendo una mayor implicación y participación de los estudiantes.
- **Estrategias de nivelación y flexibilización:** Implementar cursos de nivelación, espacios de acompañamiento, regímenes de correlatividades flexibles y modalidades de cursada adaptadas a las necesidades de los estudiantes, en especial aquellos que combinan trabajo y estudio: garantizar un turno de cursada, incorporar la enseñanza a distancia, ofrecer comisiones los días sábados.
- **Capacitación docente:** Desarrollar programas de formación para que los docentes revisen y actualicen sus prácticas pedagógicas,

fomentando métodos de enseñanza interactivos y participativos, considerando la obligatoriedad de estas capacitaciones en docentes de los primeros años de las carreras. Se resalta la necesidad de actualizar las prácticas docentes, promoviendo una enseñanza más inclusiva y centrada en el alumno, que combine métodos interactivos y el uso de tecnologías de la información.

## Referencias

- Abuya, B., Mumah, J., Austrian, K., Mutisya, M., & Kabiru, C. (2018). Mothers' education and girls' achievement in Kibera: The link with self-efficacy. *SAGE Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/215824401876560>
- Alcoba, J. (2021). *La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016–2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129249>
- Alcoba, J., Arenas, Y. S., Fava, M., Lastra, K., Doná, S. M., Nóbile, C., Szychowski, A., Balbín, A. N., Di Piero, E., & Morris, B. (2025). Trayectorias estudiantiles en la Universidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo. En C. Giordano, G. Morandi & L. Gallo (Comps.), *Políticas, experiencias y avances en la democratización de la universidad* (pp. 12–13). Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/176895>
- Álvarez Newman, D. (2019). Problematizando a los estudiantes

- universitarios de primera generación. En M. Colotta, S. Dabreinche y A. Presa (Comps.), *Políticas universitarias para el siglo XXI: Perspectivas y temas de agenda* (pp. 45-76). Editorial Teseo.
- Argentina. Secretaria de Educación. (2025). *Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2023-2024*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_anuario\\_2023-2024.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf)
- Auclair, R., Charbonneau, C., Gagnon, R., Tremblay, M. C., & Voyer, D. (2008). *Les étudiants de première génération: Un concept prometteur? Transitions – Note 2*. Fondation Canadienne des Bourses d'Études du Millénaire.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 130-145. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722012000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200008&lng=es&tlng=es).
- Boyer, R., & Coridian, Ch. (2004). Réussir en première année d'université. En E. Annot y M. F. Fave-Bonne (Coords.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. L'Harmattan.
- Bullón, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., & Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>

- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: Una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983–2015). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 45–64. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1026>
- Carli, S. (2008). Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles: La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE*, (26), 107–129. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9969>
- Carli, S. (2012). Algunos aportes para pensar los primeros años en la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria*, (1), 15–19. <https://iec.conadu.org.ar/wp-content/uploads/2024/08/2014-PU1-15-19.pdf>
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233–260. <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>
- Cerezo, L. (2015). *Universidad, tan cerca y tan lejos: Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad*. [Tesis de Maestría, FLACSO. Sede Académica Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/10539>
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: Configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53–68. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000100004&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000100004&script=sci_abstract)
- Chávez, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: Estado del arte en ciencias sociales 1983–2006. *Papeles de trabajo*,

- Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77366>
- Chen, X., & Carroll, C.D. (2005). *First-generation students in postsecondary education. A look at their college transcripts. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://bit.ly/2ZVIC6V>
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de oportunidades? *Espacio Educativo. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(22), 279–304. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>
- Cheli, M. V., Montenegro, J., & Marano, M. G. (2021). Pedagogía universitaria en contexto de pandemia. Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año. *Trayectorias Académicas*, 7(13). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.17167/pr.17167.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17167/pr.17167.pdf)
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: Impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69–93. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052016000200005](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200005)
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33–45. <https://studentsuccessjournal.org/index.php/studentsuccess/article/view/642>
- De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., & de Gatica, N. P. (2019). La

- formación en el ingreso a la universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 54–75. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12207>
- Díaz, D., & Morales, M. (2011). La reciprocidad en la parentalidad y rendimiento académico en adolescentes. Uaricha. *Revista de Psicología*, 8(16), 25–35. <https://www.revistauricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/437>
- Enríquez, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Revista Investigaciones Andina*, 15(26), 654–666. <https://doi.org/10.33132/01248146.22>
- Espejel García, M. V., & Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias* (Cuadernos de Pedagogía Universitaria). UNGS. [https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2017/7/20/nuevo\\_ingreso](https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2017/7/20/nuevo_ingreso)
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641>
- Fava, M., Garatte, L., Montenegro, J., Alcoba, J., & Inveninato, D. (2014). De “recursantes”, “rebeldes” y “oficinistas”: Reflexiones acerca de la diversidad, la diferencia y la inclusión en docentes de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. IV Congreso Internacional “Nuevas

tendencias en la formación permanente del profesorado”, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L’apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les colleges*. Seuil.

Ferrari Inchauspe, F., & Orlicki, E. (2024). *Educación y trabajo: Expectativa y realidad de los jóvenes en Argentina*. Observatorio de Argentinos por la Educación.

Gómez Zeliz, J., & Garzaniti, I. (2024). Multimodalidad desde la perspectiva de los estudiantes ingresantes de una universidad privada del CPRES Metropolitano. *El Faro. Revista Digital de Docencia Universitaria*, 1(1), 5–21. <https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/index.php/elfaro/article/view/18>

Gorostiaga, J., Rodríguez, M., & Pérez, L. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 151–173. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1363>

Gueventter, É. L. de (1997). *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Academia Nacional de Educación.

Harding, J., Morris, P., & Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children’s academic outcomes: A theoretical framework. *Journal of Marriage and Family*, 77(1), 60–76. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jomf.12156?utm\\_medium=article&utm\\_source=researchgate.net](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jomf.12156?utm_medium=article&utm_source=researchgate.net)

Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto

- de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62830504.pdf>
- Kim, S. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Koshy, P., Dockery, A. M., & Seymour, R. (2019). Parental expectations for young people's participation in higher education in Australia. *Studies in Higher Education*, 44(2), 302-317. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203230>
- Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176), 138-151. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.redalyc.org/journal/132/13275463009/html/>
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantomes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Revue Carrefours de l'Éducation*, 16. <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-32?lang=fr>
- Lodola, G., Ciocci Pardo, T., & Rizzalli, E. (2025). La expansión del sistema universitario argentino y el acceso de los sectores de bajos ingresos: El rol de las universidades del Conurbano Bonaerense. *Ucronías*, (11), 31-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15550106>
- Manchón, L. C., & Cordero, F. J. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: Un análisis a partir de TIMSS

2011. *Estudios sobre Educación*, 27, 9–35. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/484>

Mancovsky, V., & Lizzio, G. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares. *Congresos CLABES*.

Marano, M. G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad: Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006–2020. En S. Vercellino & P. Pogré (Comps.), *Transiciones: Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 239–251). Universidad Nacional de Río Negro. <https://books.openedition.org/eunrn/20683?lang=es>

Marquina, M., Yuni, J. A., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047094.pdf>

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. <https://siteal.iiep.unesco.org/>

Paso, M., Carrera, M. C., Felipe, C., Roa, A., & Stremi, A. (2016). Estrategias para interpelar e incluir a estudiantes no tradicionales en carreras de Ingeniería. El caso de la Facultad de Informática de la UNLP (2010 y 2016). *Trayectorias universitarias*, 2(2), 64–71.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7501/pr.7501.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7501/pr.7501.pdf)

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83418921008.pdf>

Rey, O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. INRP.

Rodríguez Rodríguez, D., & Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo: Variables personales que moderan su influencia. *Revista Perfiles Educativos*, 41(164), 118-134. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58925](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58925)

Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue Francophone de Gestion*, (5-24). [https://www.academia.edu/17143019/Esquisse\\_dune\\_didactique\\_universitaire](https://www.academia.edu/17143019/Esquisse_dune_didactique_universitaire)

Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60, 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>

Simões, C., Rivera, F., Moreno, C., y Gaspar de Matos, M. (2018). School performance paths: Personal and contextual factors related to top performers and low achievers in Portugal and Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 21(e36), 1-15. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30246673/>

Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2012). *La escolarización de los adolescentes*:

*Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (1.<sup>a</sup> ed.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPES UNES-  
CO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851>

Trotta, L., & Santucci, P. V. (2012). Jóvenes universitarios en la era digital: Primeras aproximaciones conceptuales. *Cuestiones de Sociología*, (8), 171–179. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5766/pr.5766.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5766/pr.5766.pdf)

Toribio, D., & Flores, K. (2019). *El impacto del territorio en las universidades del Conurbano Bonaerense*. XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Urzúa, S. (2017). The economic impact of higher education. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz & S. Urzúa, *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 115–148). Work Bank Group. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>

Waterman, E., & Lefkowitz, E. (2017). Are mothers' and fathers' parenting characteristics associated with emerging adults' academic engagement? *Journal of Family Issues*, 38(9), 1239–1261. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5434762/>