

Trayectorias educativas y experiencias de ingreso a la universidad: perfiles, condiciones y desafíos en estudiantes ingresantes de una universidad argentina de gestión privada

Educational Trajectories and University Entry Experiences: Profiles, Conditions, and Challenges of First-Year Students at a Private Argentine University

Julieta Gomez Zeliz  , Laura Barbará  , Blanca Sigot  ,

Chiara Scattone  , Victoria Esmenotte 
UFLO Universidad .

DOI <https://doi.org/10.59471/debate2026330>

Enviado:30/12/2025. Aceptado: 5/3/2026. Publicado: abril 2026

Como citar: Gomez Zeliz J., Barbará L., Sigot B., Scattone C., Esmenotte V. Trayectorias educativas y experiencias de ingreso a la universidad: perfiles, condiciones y desafíos en estudiantes ingresantes de una universidad argentina de gestión privada. <https://doi.org/10.59471/debate2026330>

Resumen

El presente artículo analiza las trayectorias educativas y las experiencias de ingreso de estudiantes universitarios a partir de una investigación empírica realizada en una universidad argentina de gestión privada. Desde un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, se relevaron datos mediante una encuesta aplicada a 336 estudiantes ingresantes, con el objetivo de caracterizar sus perfiles sociodemográficos, condiciones de vida, inserción laboral y primeros indicadores de avance académico. Los resultados evidencian una marcada heterogeneidad de trayectorias, tanto en términos etarios como laborales y académicos, lo que tensiona las representaciones tradicionales del “estudiante universitario ideal”. En diálogo con la literatura sobre trayectorias educativas, masificación del sistema universitario e inclusión excluyente, el trabajo discute el rol de las instituciones y de las prácticas docentes en la configuración de recorridos iniciales desiguales, y plantea la necesidad de fortalecer dispositivos institucionales de acompañamiento que reconozcan la diversidad real del estudiantado ingresante.

PALABRAS CLAVES: trayectorias educativas; estudiantes ingresantes; educación superior; inclusión; primer año universitario.

Abstract

This article analyzes the educational trajectories and university entry experiences of undergraduate students based on an empirical study conducted at a private university in Argentina. Using a quantitative, descriptive, and cross-sectional approach, data were collected through a survey administered to 336 first-year students, with the aim of characterizing their sociodemographic profiles, living conditions, labor market participation, and initial indicators of academic progress. The findings reveal a marked heterogeneity of trajectories in terms of age, employment status, and academic experiences, challenging traditional representations of the “ideal university student.” In dialogue with the literature on educational trajectories, the massification of higher education, and exclusionary inclusion, the article discusses the role of institutions and teaching practices in shaping unequal initial pathways and highlights the need to strengthen institutional support mechanisms that acknowledge the actual diversity of first-year students.

KEYWORDS: educational trajectories; first-year students; higher education; inclusion; first year of university.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema universitario argentino ha experimentado un crecimiento sostenido tanto en la matrícula como en la cantidad y diversidad de instituciones, configurando un escenario de masificación que transformó profundamente el perfil del estudiantado (Chiroleu, 2018; Perczyk, 2019; Lódola et.al, 2021; García de Fanelli, 2021). Sin embargo, este proceso no ha ido acompañado, en todos los casos, por políticas institucionales capaces de garantizar trayectorias educativas continuas y exitosas. Diversas investigaciones han señalado que el acceso irrestricto a la universidad no asegura, por sí mismo, igualdad de oportunidades, y que las desigualdades de origen continúan incidiendo de manera significativa en la permanencia y el egreso ((Pogré et al, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2021; Santos Sharpe et al, 2023; Sotelo y Garcia, 2025).

En este contexto, el análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes ingresantes adquiere centralidad, especialmente en los primeros tramos de la formación, donde se concentran los mayores niveles de deserción, rezago y redefinición de proyectos académicos.

Este artículo se propone aportar evidencia empírica sobre las características y experiencias de los estudiantes que inician su recorrido universitario, recuperando la perspectiva de las trayectorias como procesos heterogéneos, no lineales y atravesados por múltiples condicionantes sociales, institucionales y subjetivos.

Objetivo general

Analizar las trayectorias educativas y las experiencias de ingreso de estudiantes ingresantes a la universidad, con el fin de comprender los principales factores sociales, académicos e institucionales que inciden en los inicios de la vida universitaria y en la permanencia durante el primer año de cursada.

Marco teórico

El presente trabajo se enmarca en el estudio de las trayectorias educativas en el nivel universitario, desde una perspectiva que articula distintos enfoques teóricos y empíricos. Para ello, se recuperan conceptos centrales como: expansión de la educación superior, experiencia estudiantil, trayectorias educativas, dispositivos de acompañamiento, capital cultural, pedagogía de los inicios e inclusión excluyente. A continuación, se desarrollan estos conceptos en diálogo con datos del sistema universitario argentino y los aportes de diversos autores.

Expansión del sistema universitario en Argentina

Si se toman en cuenta tanto las estadísticas oficiales (Secretaría de Educación, 2025) como las investigaciones especializadas, puede afirmarse que la educación superior es el nivel educativo que más se expandió en los últimos 40 años de democracia en Argentina. A pesar de las diferencias entre gobiernos y sus respectivas políticas, tanto la cantidad de estudiantes como el número de instituciones universitarias ha crecido de manera sostenida desde la década de 1980. En 1983 existían 20 instituciones universitarias y alrededor de 400.000 estudiantes (Otero y Corica, 2015). En la actualidad, el sistema está compuesto por 140 instituciones a las que asisten más de 2,7 millones de estudiantes y donde trabajan más de 100.000 docentes (Secretaría de Educación, 2025).

El sistema universitario argentino se caracteriza por una gran diversidad institucional, con una distribución equitativa entre universidades de gestión pública y privada, presentes en todas las provincias desde 2012. La oferta académica abarca carreras de pregrado, grado y posgrado, tanto en modalidad presencial como a distancia. Actualmente, el número de estudiantes es cuatro veces mayor que en 1975. No obstante, se observa una alta concentración de matrícula en carreras tradicionales asociadas a profesiones liberales como Derecho, Medicina, Psicología y Contador Público (Gomez y Negro, 2024).

Los datos muestran que el 80% de los estudiantes cursa en instituciones públicas; solo el 3% de la matrícula corresponde a estudiantes extranjeros; hay más mujeres que varones en las universidades; la retención en primer año se sitúa en torno al 60%; cerca del 20%

cambia de carrera durante los primeros dos años y solo el 27% de los ingresantes tiene menos de 20 años (Secretaría de Educación, 2025).

En cuanto a los niveles de graduación, solo el 23% de los estudiantes egresa en el tiempo teórico, siendo la tasa más baja en el sector público. La mayoría demora en promedio un 60% más del tiempo esperado (Buchbinder, 2020), lo que puede atribuirse a múltiples factores: inserción temprana en el mercado laboral, sobrecarga de responsabilidades, dificultades económicas o falta de acompañamiento institucional. Además, un número creciente de estudiantes constituye la primera generación universitaria de sus familias.

Concepto de experiencia estudiantil

Una de las categorías centrales del trabajo es la de experiencia estudiantil, entendida como un proceso dinámico que articula lo individual y lo colectivo. Según Dubet (1994), la experiencia universitaria no debe entenderse como una línea recta determinada por el origen social o el rendimiento académico, sino como una construcción activa de los sujetos.

El autor propone pensar esta experiencia a partir de tres lógicas simultáneas:

1. Lógica de integración: vinculación con la institución y adaptación a sus normas.
2. Lógica de estrategia: decisiones racionales en función de recursos, tiempos y condiciones materiales.
3. Lógica de subjetivación: dimensión reflexiva, emocional y simbólica de la vivencia educativa.

Así, la experiencia estudiantil no se reduce a variables cuantificables como rendimiento o asistencia, sino que se construye desde trayectorias educativas previas, capital cultural, motivaciones, vínculos con docentes y pares, y con el propio conocimiento.

Las trayectorias educativas como objeto de análisis

Las trayectorias educativas constituyen un objeto de creciente interés académico en el siglo XXI. Siguiendo a Terigi (2014), se entienden como los recorridos efectivamente realizados por los estudiantes en relación con el modelo ideal o prescripto por el sistema educativo. Esta perspectiva permite articular biografía y estructura, es decir, comprender cómo las decisiones individuales interactúan con las condiciones materiales, históricas y sociales.

Desde este enfoque, las trayectorias no son responsabilidad exclusiva del estudiante, sino que también están condicionadas por factores institucionales, pedagógicos y contextuales (Nicastro y Greco, 2012; Parrino, 2014).

Capital cultural y desigualdades

Uno de los principales factores que incide en las trayectorias es el capital cultural familiar. Estudios recientes (Bullón et al., 2017; Enríquez et al., 2013; Koshy et al., 2019) evidencian que el nivel educativo de los padres es una de las variables más predictivas del éxito universitario. En particular, la educación materna tiene un peso notable, dado el rol tradicional de las mujeres en la formación de los hijos (Díaz y Morales, 2011; Kim, 2018; De Coninck et al., 2019). En contextos con padres universitarios, condiciones económicas estables y relaciones afectivas sostenedoras, las probabilidades de permanencia y egreso se incrementan. Por el contrario, en contextos de pobreza, hacinamiento, familias monoparentales o bajo nivel educativo materno, se evidencian mayores tasas de abandono y discontinuidad.

Inclusión excluyente y abandono

Ezcurra (2011) define este fenómeno como “inclusión excluyente”: el ingreso masivo a la universidad no garantiza igualdad de condiciones para permanecer y egresar. Entre los factores que explican el abandono se encuentran las siguientes: inserción laboral temprana y jornadas extensas, responsabilidades familiares (especialmente en mujeres), brechas en la formación secundaria, dificultades tecnológicas y de conectividad. Estas condiciones producen trayectorias discontinuas y reproducen desigualdades estructurales.

Dispositivos institucionales de acompañamiento

Para atender esta complejidad cobran relevancia los dispositivos de acompañamiento. Siguiendo a Fanlo (2011), se entiende como dispositivo a un entramado de normas, prácticas, discursos y programas que inciden en las trayectorias. En educación, son estrategias implementadas por las instituciones para favorecer el ingreso, la permanencia y la graduación. Garcia y Sotelo (2024) proponen pensarlos como un proceso integral, que contemple tanto las necesidades del estudiantado como las características del contexto y la especificidad de las trayectorias.

La pedagogía de los inicios

Otro concepto clave es la pedagogía de los inicios, que remite a la importancia de concebir el ingreso universitario no como un evento puntual, sino como un proceso de

transición y transformación (Terigi, 2009; Ezcurra, 2011, Más Rocha, Gimenez y Boryka, 2024; Mancovsky, 2025). Ingresar a la universidad supone modos nuevos de habitar la institución, mayor autonomía, nuevas exigencias cognitivas y la necesidad de construir vínculos distintos con docentes y saberes.

Esta etapa involucra tanto a estudiantes como a docentes, quienes deben repensar sus prácticas para reconocer la diversidad de trayectorias y generar condiciones de acogida institucional y pedagógica.

En resumen, la vida universitaria comenzó a constituirse como un objeto de estudio y de enseñanza en sí mismo cuando la masificación del acceso y la creciente heterogeneidad de los perfiles estudiantiles revelaron que muchos saberes necesarios para “sobrevivir” en la universidad ya no podían darse por supuestos. La bibliografía sobre el tema muestra que este giro ocurre cuando la noción de “ingreso” deja de pensarse solo como acceso y pasa a conceptualizarse como “los inicios” de la universidad, un período crítico que requiere acompañamiento específico (Sotelo, 2024). La conformación de la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) en 2024 representa un momento significativo en la consolidación de un campo de investigación específico que se enriquece a partir de las experiencias vinculadas a la gestión universitaria y a la implementación de políticas institucionales (Suasnabar, 2025).

Hipótesis

En este trabajo, se asume que los factores institucionales —que incluyen la manera en que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo y las estrategias de apoyo a los alumnos— pueden jugar un rol fundamental en la retención estudiantil. En este sentido, resulta fundamental conocer sus características. Sin datos claros, será difícil desplegar dispositivos adecuados para favorecer su inserción, permanencia y egreso.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y transversal.

La técnica de recolección de datos fue una encuesta autoadministrada, aplicada a 336 estudiantes ingresantes de una universidad argentina.

El instrumento relevó información vinculada a:

- características sociodemográficas (edad, género), situación laboral,
- experiencias iniciales en la universidad,
- primeros indicadores de avance académico (materias aprobadas).

Las decisiones metodológicas adoptadas en este estudio se fundamentan en la necesidad de analizar los inicios de la vida universitaria desde una perspectiva que permita identificar regularidades, tendencias y experiencias compartidas por un conjunto amplio de estudiantes ingresantes. En este marco, se optó por un enfoque descriptivo de corte transversal, utilizando la encuesta como técnica principal de recolección de datos, dado que resulta especialmente adecuada para relevar información sobre trayectorias educativas previas, condiciones de estudio, percepciones sobre el ingreso y primeras experiencias académicas. La encuesta permitió acceder a un volumen significativo de datos empíricos, favoreciendo la comparación entre perfiles estudiantiles y la identificación de patrones comunes en un momento crítico de la trayectoria educativa, como es el primer año universitario. Asimismo, esta elección metodológica se alinea con los objetivos de la investigación, en tanto permite articular dimensiones estructurales —como el origen social, la condición de primera generación universitaria o la situación laboral— con aspectos subjetivos vinculados a las expectativas, dificultades y estrategias desplegadas por los estudiantes en su proceso de incorporación a la vida universitaria. Si bien este diseño no permite reconstruir trayectorias en el largo plazo, ofrece una base sólida para comprender los desafíos iniciales y orientar futuras investigaciones y políticas institucionales de acompañamiento.

Criterios de inclusión

- estar inscripto en una carrera universitaria de grado
- haber iniciado los estudios universitarios en el ciclo lectivo 2025
- haber cursado al menos durante cuatrimestre en la universidad

Los datos fueron procesados mediante análisis estadístico descriptivo, con el objetivo de identificar tendencias generales y patrones en las trayectorias de ingreso.

Resultados

Datos sociodemográficos

En relación con la edad, los resultados muestran una distribución heterogénea. El 35% de los estudiantes tiene menos de 20 años, lo que indica un ingreso próximo a la finalización del nivel secundario. Sin embargo, un 33% tiene 31 años o más, evidenciando la presencia significativa de trayectorias educativas no lineales y de estudiantes que retornan al sistema educativo superior luego de recorridos laborales o vitales previos. El resto de la población se distribuye entre los rangos de 21 a 23 años (12,5 %), 26 a 30 años (12,5 %) y 24 a 25 años (6,8 %). Estos datos confirman que el ingreso universitario no responde a un único perfil etario.

Respecto de la identidad de género, la mayoría de los estudiantes se identifica como mujer (81%), mientras que el 18% se identifica como hombre. Un porcentaje muy reducido (0,8 %) corresponde a otras identificaciones o a la opción de no responder. Esta distribución

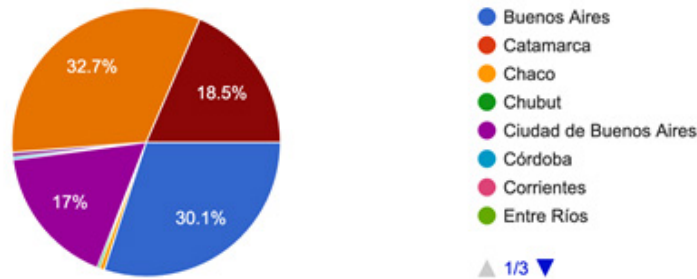
refleja una marcada feminización de la matrícula ingresante, en consonancia con tendencias observadas en distintos estudios sobre educación superior en Argentina.

En cuanto a la residencia, la mayoría de los estudiantes declaró vivir en zonas cercanas a la universidad, principalmente en el mismo partido o en localidades próximas. Una proporción menor indicó residir en otros distritos o provincias. Esta distribución sugiere un fuerte anclaje territorial del ingreso universitario y refuerza la importancia de considerar las condiciones locales en el análisis de las trayectorias educativas.

GRÁFICO 1: Estudiantes ingresantes según residencia actual. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Cuál es su residencia actual?

336 respuestas

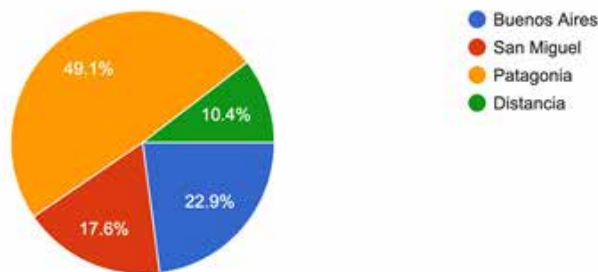


Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2: Estudiantes ingresantes según sede de cursada. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿En qué sede?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Al indagar sobre el nivel educativo de la madre, los resultados muestran un perfil heterogéneo, con una presencia significativa de estudios superiores. En efecto, si se considera la educación superior en sentido amplio —incluyendo estudios terciarios y universitarios,

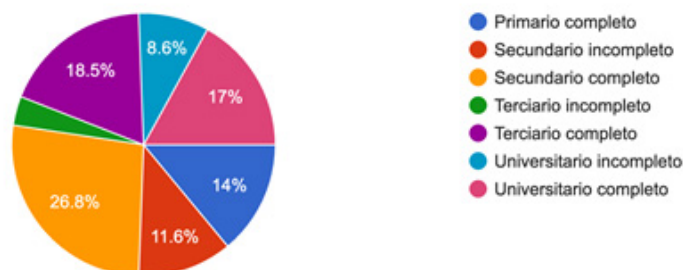
completos e incompletos—, se observa que el 48% de las madres cuenta con algún tipo de formación de nivel superior. Dentro de este grupo, el 18,5% posee estudios terciarios completos, el 17% estudios universitarios completos, el 8,6% estudios universitarios incompletos y el 3,6 % estudios terciarios incompletos. No obstante, un porcentaje relevante de las madres presenta trayectorias educativas de nivel medio o bajo. El 27% finalizó el nivel secundario, mientras que el 14% completó únicamente el nivel primario y el 12% no finalizó el secundario.

En conjunto, estos datos dan cuenta de la coexistencia de capitales educativos familiares diversos, con una proporción mayoritaria de madres con experiencia en la educación superior, aunque con diferencias en términos de credenciales completas e incompletas, lo que permite matizar la caracterización del estudiantado ingresante y evitar una lectura homogénea de su origen educativo.

GRÁFICO 3: Estudiantes ingresantes según nivel educativo de la madre. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Cuál es el mayor nivel educativo de tu madre?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Al analizar el nivel educativo del padre, los resultados también evidencian una composición heterogénea, aunque con una menor presencia de educación superior en comparación con las madres. Considerando la educación superior en sentido amplio, se observa que el 31% de los padres cuenta con algún tipo de formación de nivel superior, ya sea terciaria o universitaria, completa o incompleta. Dentro de este grupo, el 13% posee estudios universitarios completos, el 9% estudios terciarios completos, el 7% estudios universitarios incompletos y el 2% estudios terciarios incompletos.

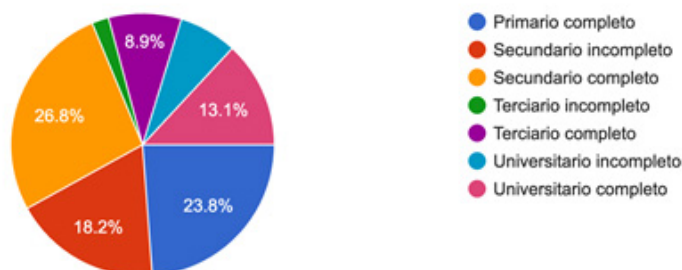
Sin embargo, una proporción mayoritaria de los padres presenta trayectorias educativas concentradas en niveles medios y bajos. El 27% finalizó el nivel secundario, mientras que el 24% completó únicamente el nivel primario y el 18% no finalizó el secundario. En conjunto, estos datos muestran que, a diferencia de lo observado en las madres, el capital educativo paterno se encuentra más fuertemente concentrado en niveles no superiores, lo que refuerza

la necesidad de analizar de manera diferenciada las trayectorias educativas familiares y su incidencia en las experiencias de ingreso a la universidad.

GRÁFICO 4: Estudiantes ingresantes según nivel educativo del padre. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Cuál es el mayor nivel educativo de tu padre?

336 respuestas



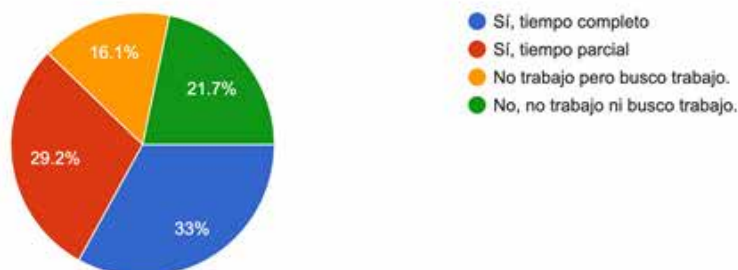
Fuente: elaboración propia

Respecto de la situación laboral, los resultados indican que el 33% de los estudiantes trabaja a tiempo completo y el 29% lo hace a tiempo parcial. En contraste, el 22% no trabaja ni busca empleo, mientras que el 16% no trabaja pero se encuentra en búsqueda laboral. En conjunto, estos datos muestran que más del 60% de los ingresantes combina estudio y trabajo, lo que constituye un factor central para comprender las condiciones en las que se desarrollan las trayectorias académicas iniciales.

GRÁFICO 5: Estudiantes ingresantes según situación laboral. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Trabajas actualmente?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Esta situación revela que la experiencia universitaria de una parte considerable de los ingresantes se desarrolla en simultáneo con responsabilidades laborales, lo que impacta

directamente en la disponibilidad de tiempo para el estudio y en los ritmos de avance académico. Entre quienes trabajan, se observa que el 48% lo hace en relación de dependencia, mientras que el 52% no se encuentra bajo esta modalidad laboral. El peso relativo del trabajo en relación de dependencia resulta relevante, en tanto supone horarios estructurados y menor flexibilidad para la organización del tiempo de estudio, lo que puede incidir en las posibilidades de cursada, asistencia y preparación académica. Este dato permite comprender algunas de las dificultades de compatibilización entre las exigencias universitarias y las responsabilidades laborales que atraviesan una parte significativa de los ingresantes.

En relación con el apoyo familiar, los resultados muestran que una amplia mayoría de los estudiantes (94%) manifestó que su familia apoya totalmente su decisión de estudiar en la universidad. En contraste, un 3,3% señaló recibir un apoyo parcial y un 1,2% indicó no contar con apoyo familiar. El porcentaje restante corresponde a respuestas singulares que refieren situaciones familiares específicas. Si bien el apoyo familiar aparece como un factor ampliamente presente, la existencia de un grupo minoritario sin apoyo pleno resulta relevante para analizar las condiciones subjetivas y materiales en las que se sostienen determinadas trayectorias educativas.

Al analizar los factores que influyeron en la decisión de estudiar la carrera elegida, los resultados muestran con claridad que el interés personal en el tema constituye el principal motivo de elección. En efecto, el 90,5% de los estudiantes señaló este factor, lo que indica que la gran mayoría de los ingresantes fundamenta su decisión en motivaciones vocacionales y afinidades con el campo disciplinar.

En segundo lugar, aparece la salida laboral, mencionada por el 40% de los encuestados, lo que evidencia el peso de consideraciones pragmáticas vinculadas a las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. Asimismo, el 24% indicó como factor relevante el deseo de realizar una contribución social, lo que da cuenta de motivaciones orientadas al compromiso social y al impacto colectivo de la formación elegida.

Por otra parte, el 23% de los estudiantes señaló que su decisión estuvo influida por la expectativa de mejorar su posición económica, reforzando la centralidad de las condiciones materiales en la elección de la carrera. La cercanía geográfica de la universidad fue mencionada por el 14%, mientras que la recomendación familiar influyó en el 12% de los casos. Con porcentajes menores aparecen la recomendación de docentes (5%) y la influencia de amigos (3,6%), lo que sugiere que, si bien el entorno social incide en la decisión, no constituye el factor determinante para la mayoría de los ingresantes.

Transición entre la escuela secundaria y la universidad

Al describir el paso de la escuela secundaria a la universidad, más de la mitad de los estudiantes (52%) caracterizó la transición como algo difícil, mientras que un 31% señaló no haber experimentado dificultades. El resto de las respuestas se distribuye entre valoraciones más críticas o situaciones particulares. Estos resultados indican que, para una proporción significativa de los ingresantes, el pasaje entre niveles implica tensiones, ajustes y desafíos,

reforzando la idea del ingreso universitario como un proceso y no como un momento puntual y homogéneo.

Consultados sobre la preparación recibida en la escuela secundaria para afrontar los estudios universitarios, la mayoría de los estudiantes manifestó una valoración negativa. En efecto, un 52% consideró que la escuela secundaria no los preparó adecuadamente para estudiar en la universidad, mientras que un 31% expresó que sí se sintió preparado. Este dato coincide con diagnósticos previos que señalan discontinuidades entre ambos niveles educativos y refuerza la necesidad de pensar estrategias de articulación más sólidas.

GRÁFICO 6: Estudiantes ingresantes según percepción sobre la percepción de la escuela secundaria para la universidad. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Considerás que en la escuela secundaria te prepararon para estudiar en la universidad?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Al indagar sobre los principales cambios experimentados al ingresar a la universidad, los resultados muestran que la transformación más significativa estuvo vinculada a la organización del tiempo y de la vida cotidiana, aspecto señalado por el 81% de los estudiantes. Este dato pone en evidencia que el ingreso al nivel universitario implica, para la gran mayoría, un reordenamiento profundo de las rutinas diarias, las responsabilidades y la gestión del tiempo disponible, especialmente relevante en un contexto donde muchos ingresantes combinan estudio y trabajo. En segundo lugar, se destacan cambios vinculados a las prioridades personales, mencionados por el 55% de los estudiantes. Este resultado sugiere que el ingreso a la universidad no solo impacta en la dimensión académica, sino que también reconfigura el lugar que el estudio ocupa en la vida cotidiana, desplazando o reorganizando otras actividades y compromisos. De manera estrechamente relacionada, el 53% de los encuestados señaló que cambió su forma de pensar sobre muchos temas, mientras que el 52% indicó que cambió su mirada sobre el futuro. Estos datos permiten interpretar el ingreso universitario como una experiencia formativa que trasciende la adquisición de conocimientos específicos y se inscribe en procesos más amplios de construcción subjetiva, ampliación de horizontes y redefinición de proyectos personales y profesionales. Asimismo, un 31% de los estudiantes manifestó que cambió su grupo de amigos y amigas, lo que da cuenta de transformaciones

en las redes sociales y en los vínculos interpersonales a partir del ingreso a la universidad. Este aspecto resulta relevante para comprender los procesos de socialización universitaria y la construcción de nuevos sentidos de pertenencia institucional. Otros cambios señalados refieren a transformaciones en la identidad personal. En este sentido, el 25% de los estudiantes indicó sentirse más responsable, mientras que el 25% manifestó haber desarrollado una mayor autonomía. Estos resultados refuerzan la idea del ingreso universitario como un momento clave en el aprendizaje del oficio de estudiante y en la asunción de mayores niveles de autogestión. Por último, un 11% de los estudiantes señaló que cambió la relación con su familia, lo que sugiere que, para una parte de los ingresantes, el inicio de la vida universitaria implica también redefiniciones en los vínculos familiares, ya sea por cambios en los tiempos compartidos, en las expectativas o en los roles asumidos.

Para comprender su mirada comparativa entre la escuela y la universidad se consultó a los estudiantes ingresantes sobre su nivel de acuerdo de acuerdo con algunas afirmaciones.

En relación con la afirmación *“La universidad es más exigente que la escuela”*, se observa un altísimo nivel de acuerdo entre los estudiantes ingresantes. El 79% manifestó estar completamente de acuerdo, mientras que un 18,5 % señaló estar algo de acuerdo. Solo un 2,4 % expresó no estar de acuerdo con esta afirmación. Estos resultados indican que la percepción de una mayor exigencia académica constituye una experiencia ampliamente compartida en el pasaje al nivel universitario.

Respecto de la afirmación *“En la escuela me sentía una persona, en la universidad me siento un número”*, las respuestas muestran una mayor dispersión. Más de la mitad de los estudiantes (51%) manifestó estar nada de acuerdo, lo que sugiere que no perciben una despersonalización en su experiencia universitaria. Sin embargo, un 37,5 % indicó estar algo de acuerdo y un 11% se mostró completamente de acuerdo, evidenciando que para una proporción no menor de ingresantes la universidad aparece como un espacio más impersonal en comparación con la escuela secundaria.

En cuanto a la afirmación *“Los profesores de la escuela secundaria me trataban mejor”*, el desacuerdo es mayoritario. El 65,8 % de los estudiantes señaló estar nada de acuerdo, mientras que un 26% expresó estar algo de acuerdo y solo un 8% manifestó estar completamente de acuerdo. Este resultado sugiere que, para la mayoría, el trato docente no se percibe como mejor en el nivel secundario, aunque existe un grupo minoritario que sí valora más positivamente esa experiencia previa.

Al analizar la afirmación *“Lo que se aprende en la universidad es mucho más interesante que en la escuela”*, se registra un acuerdo amplio. El 65% de los estudiantes manifestó estar completamente de acuerdo, y un 28% indicó estar algo de acuerdo. Solo un 7% expresó no estar de acuerdo con esta afirmación. Estos datos reflejan una valoración positiva de los contenidos universitarios y del interés intelectual que despiertan en los ingresantes.

Finalmente, frente a la afirmación “*Los profesores de la universidad saben mucho*”, el acuerdo es prácticamente unánime. El 58% de los estudiantes se mostró completamente de acuerdo y el 40% algo de acuerdo, mientras que apenas un 2% manifestó no estar de acuerdo. Esta percepción da cuenta de un reconocimiento generalizado del saber disciplinar de los docentes universitarios, aun cuando puedan existir tensiones en otros aspectos de la experiencia educativa.

Trayectorias educativas

Al analizar los factores que los estudiantes identifican como posibles obstáculos para su permanencia en la carrera, los resultados muestran que las dificultades económicas constituyen el principal factor de riesgo. En efecto, el 68% de los estudiantes señaló los aspectos económicos como un elemento que podría dificultar la continuidad de sus estudios, lo que pone de relieve el peso de las condiciones materiales en la sostenibilidad de las trayectorias educativas, incluso en instituciones donde existen políticas de acompañamiento. En segundo lugar, aparecen las dificultades académicas vinculadas a la cursada, mencionadas por el 37% de los encuestados. Este resultado sugiere que una parte significativa de los ingresantes percibe la exigencia académica, la organización de las materias o las modalidades de evaluación como potenciales obstáculos para sostener la trayectoria universitaria, especialmente durante los primeros años. Asimismo, el 30% de los estudiantes indicó que los factores laborales podrían dificultar su permanencia en la carrera. Este dato resulta consistente con la alta proporción de ingresantes que combina estudio y trabajo, y refuerza la idea de que la compatibilización entre las demandas académicas y laborales constituye un desafío estructural para una parte importante del estudiantado.

Otros factores aparecen con menor peso relativo, pero no por ello resultan irrelevantes. Las dificultades vinculadas a la salud fueron mencionadas por el 18% de los estudiantes, mientras que los factores familiares fueron señalados por el 12%. Estos resultados ponen de manifiesto la incidencia de dimensiones personales y contextuales que exceden el ámbito estrictamente académico, pero que impactan directamente en la posibilidad de sostener la cursada. Por su parte, un 10% de los estudiantes indicó que ningún factor podría dificultar su permanencia en la carrera, lo que sugiere la existencia de un grupo que percibe condiciones favorables para sostener su trayectoria universitaria en el corto plazo.

Al analizar las respuestas a la pregunta sobre qué podría hacer la universidad para acompañar mejor a los estudiantes ingresantes, se observa que las propuestas se concentran principalmente en modificaciones de las condiciones académicas y organizacionales de la cursada, así como en el fortalecimiento de los dispositivos de apoyo pedagógico. La propuesta más mencionada por los estudiantes encuestados fue la posibilidad de promoción directa de las materias, señalada por el 62% de los estudiantes. Este dato sugiere que una proporción mayoritaria percibe la modalidad de evaluación y acreditación como un factor clave para sostener la continuidad de la trayectoria académica, especialmente en contextos donde se combinan estudio, trabajo y otras responsabilidades. En segundo lugar, el 43,5 % de los encuestados indicó que sería importante ofrecer materias en febrero bajo modalidades

de cursada intensiva, lo que evidencia la demanda de alternativas que permitan recuperar o adelantar materias y reorganizar los tiempos académicos sin necesidad de interrumpir la trayectoria durante todo un año. Asimismo, el 35% de los estudiantes señaló la necesidad de seleccionar docentes más didácticos para las materias de primer año, lo que pone de relieve la centralidad de las prácticas de enseñanza y del vínculo pedagógico en las experiencias de ingreso. En una línea complementaria, el 33% mencionó la importancia de ofrecer tutorías, reforzando la demanda de acompañamiento personalizado y de espacios de orientación académica. Otra propuesta relevante refiere a la flexibilización de las modalidades de cursada. En este sentido, el 30% de los estudiantes consideró necesario ofrecer más materias en formato asincrónico, lo que permitiría una mejor compatibilización entre estudio, trabajo y vida personal, especialmente para quienes tienen horarios laborales rígidos.

Junto a estas propuestas mayoritarias, aparecen otras sugerencias con menor frecuencia, pero que aportan elementos cualitativos significativos. Entre ellas se encuentran la mejora de los canales de comunicación institucional, una mayor claridad en la información académica al inicio de la cursada, el fortalecimiento del acompañamiento administrativo y la necesidad de intervenir frente a prácticas docentes percibidas como poco respetuosas o poco pedagógicas. Estas respuestas, aunque individuales o minoritarias (cada una con valores cercanos al 0,3 %), permiten visibilizar situaciones concretas que inciden en la experiencia estudiantil y en el sentido de pertenencia institucional.

Experiencias estudiantiles

Al analizar qué es lo que los estudiantes valoran más de su experiencia como estudiantes universitarios, los resultados muestran que los vínculos interpersonales ocupan un lugar central. En efecto, el aspecto más mencionado fue el vínculo con los compañeros y compañeras, señalado por el 73% de los estudiantes. Este dato pone en evidencia la importancia de las redes de pares en la construcción de la experiencia universitaria, especialmente en los primeros años, donde el acompañamiento entre estudiantes resulta clave para la integración institucional y el sostenimiento de la trayectoria. En segundo lugar, aparece la valoración de los docentes, mencionados por el 65% de los encuestados. Este resultado da cuenta de la relevancia que adquiere la figura docente no sólo como transmisora de conocimientos, sino también como referente académico y pedagógico en la experiencia formativa de los ingresantes. En una línea similar, el 60% de los estudiantes señaló como aspecto valioso a las materias, lo que sugiere una valoración positiva de los contenidos curriculares y de las propuestas académicas en general.

En menor medida, aunque con porcentajes relevantes, se destacan las actividades de investigación, valoradas por el 21% de los estudiantes. Este dato resulta significativo en tanto muestra que una parte de los ingresantes identifica tempranamente la investigación como un componente valioso de la experiencia universitaria. Asimismo, los talleres del Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) fueron mencionados por el 19,0 %, lo que evidencia el reconocimiento de estos dispositivos institucionales como espacios de apoyo y orientación. Otros aspectos valorados incluyen las salidas educativas (15%), las actividades de vinculación

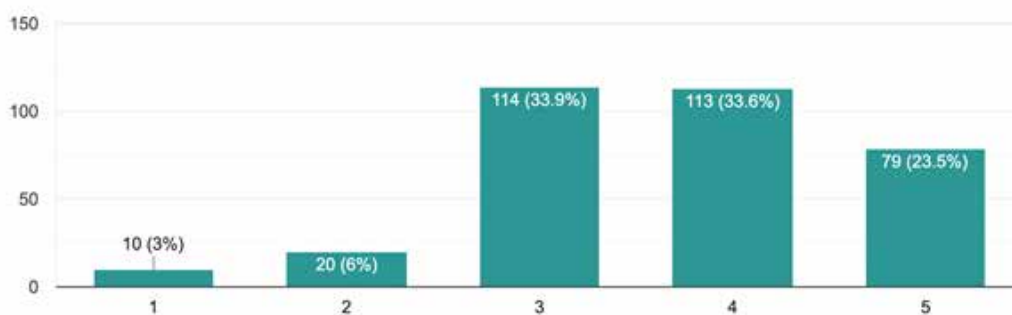
con la comunidad (15%) y las propuestas de tutorías (12%). Si bien estos porcentajes son menores en relación con los vínculos y la docencia, resultan relevantes para comprender qué tipos de experiencias complementarias enriquecen la trayectoria estudiantil y contribuyen al sentido de pertenencia institucional.

Al analizar cómo se sienten los estudiantes respecto de su pertenencia a la universidad, los resultados muestran una valoración mayoritariamente positiva, aunque con matices que permiten identificar distintos grados de integración institucional. Una proporción significativa de los estudiantes manifestó sentirse parte de la universidad, ya sea de manera plena o en proceso de construcción. En efecto, el 46% expresó sentirse muy parte de la universidad, mientras que un 39% indicó sentirse bastante parte. Estos datos sugieren que para la mayoría de los ingresantes el sentido de pertenencia se encuentra en proceso de consolidación durante el primer tramo de la trayectoria universitaria. No obstante, un grupo no menor de estudiantes manifestó una pertenencia más débil o incipiente. El 11% señaló sentirse poco parte de la universidad, y un 4% indicó no sentirse parte. Si bien estos porcentajes son minoritarios, resultan relevantes desde una perspectiva analítica, ya que permiten identificar sectores del estudiantado que podrían encontrarse en situaciones de mayor vulnerabilidad institucional o con mayores dificultades de integración.

GRÁFICO 7: Estudiantes ingresantes según sentido de pertenencia. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Cómo te sentís respecto a tu pertenencia a la universidad?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

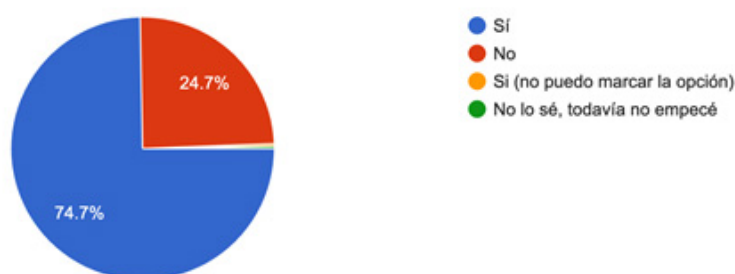
Ante la pregunta sobre si conocen compañeros o compañeras que hayan comenzado la universidad en el mismo año y luego la hayan dejado, los resultados muestran que esta experiencia es ampliamente reconocida entre los estudiantes ingresantes. En efecto, el 63,4 % de los encuestados manifestó conocer al menos un compañero o compañera que inició la cursada y posteriormente abandonó, mientras que el 36,6 % indicó no conocer casos de abandono en su entorno cercano.

Este dato resulta particularmente relevante, ya que pone de manifiesto que el abandono universitario temprano no es un fenómeno abstracto o lejano, sino una experiencia visible y

cercana para una proporción significativa del estudiantado. El conocimiento directo de situaciones de abandono entre pares puede incidir en la forma en que los ingresantes perciben la fragilidad de las trayectorias iniciales y en la construcción de expectativas respecto de la permanencia en la universidad.

GRÁFICO 8: Estudiantes ingresantes según conocimiento de compañeros que hayan abandonado. Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Conoces compañeros/as que hayan empezado la universidad este año y la hayan dejado?
 336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Entre los estudiantes que manifestaron conocer compañeros o compañeras que abandonaron la universidad, las respuestas permiten identificar cuatro grandes núcleos explicativos, siendo los factores económicos los más reiterados. El motivo más mencionado refiere a dificultades económicas, señaladas por el 21% de los estudiantes. En las respuestas se alude a la imposibilidad de afrontar gastos vinculados a la cursada, a la necesidad de priorizar el trabajo remunerado o a situaciones económicas familiares que obligaron a interrumpir los estudios. En segundo lugar, aparecen las dificultades académicas, mencionadas por el 10% de los encuestados. Estas respuestas refieren a bajo rendimiento, desaprobación reiterada de materias, dificultades para adaptarse al nivel de exigencia universitario o frustración frente a los resultados obtenidos durante el primer año. Asimismo, el 10% de los estudiantes indicó que el abandono estuvo vinculado a situaciones personales o familiares, tales como problemas de salud, responsabilidades de cuidado, situaciones emocionales complejas o cambios en las condiciones de vida. Por último, el 6,5 % mencionó específicamente dificultades vinculadas al trabajo, como incompatibilidad de horarios, exceso de carga horaria laboral o imposibilidad de sostener simultáneamente estudio y empleo.

Al analizar las respuestas sobre situaciones que pueden generar desigualdad o exclusión en la vida universitaria, los estudiantes encuestados identifican principalmente condiciones estructurales y organizacionales que afectan de manera desigual a distintos grupos. La situación más mencionada refiere a desigualdades económicas, señaladas por el 22,3 % de los encuestados. En este núcleo se incluyen menciones a la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar muchas horas, las dificultades para acceder a materiales de estudio y la imposibilidad de dedicar tiempo suficiente a la cursada. En segundo lugar, el 13,4 % de

los estudiantes identificó a las prácticas docentes como un factor potencial de desigualdad, mencionando diferencias en los criterios de evaluación, falta de acompañamiento pedagógico, escasa empatía frente a situaciones personales o modalidades de enseñanza poco inclusivas. Asimismo, el 11,9 % señaló las condiciones laborales como un factor de exclusión, especialmente en relación con la rigidez de horarios, la poca flexibilidad para quienes trabajan y la dificultad de compatibilizar empleo y estudio. En menor medida, el 2% mencionó cuestiones vinculadas a la modalidad de cursada (presencialidad, virtualidad, asincronía), señalando que determinadas configuraciones pueden favorecer a algunos estudiantes y excluir a otros.

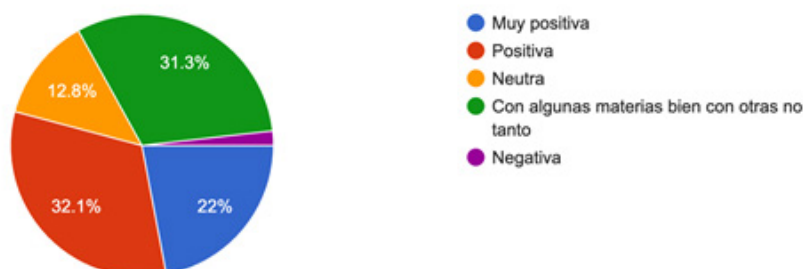
Pedagogía de los inicios

Al analizar cómo los estudiantes describen su experiencia con las materias de primer año, los resultados muestran una valoración ambivalente, en la que coexisten apreciaciones positivas sobre el interés académico con dificultades vinculadas a la adaptación a las exigencias del nivel universitario. Una proporción significativa de los estudiantes destacó que las materias de primer año resultaron interesantes y motivadoras, aspecto señalado por el 56% de los encuestados. Este dato sugiere que, para más de la mitad de los ingresantes, los contenidos y las propuestas académicas despiertan interés y permiten construir sentido en relación con la carrera elegida, lo que constituye un factor relevante para la afiliación institucional y disciplinar. No obstante, junto a esta valoración positiva, el 48% de los estudiantes indicó que las materias de primer año fueron difíciles, ya sea por el nivel de exigencia, la cantidad de contenidos o las modalidades de evaluación. Esta percepción refuerza la idea de que el primer año representa un tramo crítico de las trayectorias educativas, en el que se producen tensiones entre las expectativas de los estudiantes y las demandas académicas de la universidad. Asimismo, el 41% de los encuestados señaló que las materias resultaron muy exigentes, lo que aparece estrechamente vinculado a la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de estudio, mayor autonomía y una gestión más compleja del tiempo. En menor medida, pero de manera significativa, el 29,5 % de los estudiantes manifestó que las materias de primer año fueron confusas, lo que puede interpretarse como una dificultad para comprender las consignas, los criterios de evaluación o las expectativas académicas implícitas. Por otro lado, el 22% de los estudiantes describió su experiencia como acompañada, lo que indica que una parte del estudiantado percibe la presencia de docentes o dispositivos institucionales que orientan y sostienen el proceso de adaptación al primer año. Aunque este porcentaje es menor en comparación con las menciones a la exigencia o la dificultad, resulta relevante para identificar prácticas pedagógicas que funcionan como factores protectores de la trayectoria. También se registran respuestas menos frecuentes (cada una con valores inferiores al 5%) que refieren a experiencias muy positivas o, por el contrario, a vivencias de fuerte desorientación o frustración. Si bien estas menciones no son estadísticamente predominantes, aportan matices cualitativos que refuerzan la idea de que la experiencia del primer año no es homogénea y se construye de manera situada.

GRÁFICO 9: Estudiantes ingresantes según experiencia con las materias de primer año.
 Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Cómo describirías tu experiencia con las materias de primer año?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Al analizar qué estrategias docentes resultan más útiles para aprender en el nuevo contexto universitario, los resultados muestran que los estudiantes valoran especialmente aquellas prácticas que hacen explícitas las expectativas académicas y acompañan el proceso de comprensión, más que aquellas centradas únicamente en la transmisión de contenidos. Como estrategia más mencionada aparece la explicación clara de los temas, señalada por el 79% de los estudiantes. En estrecha relación con lo anterior, el 65% de los estudiantes destacó como especialmente útil que los docentes expliquen cómo estudiar los contenidos y cómo abordar las evaluaciones. Asimismo, el 61% de los encuestados valoró positivamente la disponibilidad de los docentes para responder consultas y acompañar dudas, lo que refuerza la importancia del vínculo pedagógico y de la accesibilidad docente como factores que facilitan la adaptación al primer año. Otra estrategia destacada fue el uso de ejemplos prácticos y aplicaciones concretas de los contenidos, mencionada por el 57% de los estudiantes. Este resultado sugiere que la contextualización de los saberes favorece la comprensión y el interés, especialmente en carreras donde los estudiantes buscan rápidamente conectar la teoría con la práctica profesional. En menor medida, pero con porcentajes igualmente significativos, aparecen estrategias vinculadas a la organización de la cursada. El 45% de los estudiantes señaló como útil que los docentes organicen claramente el cronograma, las fechas de entrega y los criterios de evaluación. Esta demanda se vincula directamente con las dificultades de gestión del tiempo que los ingresantes identifican como uno de los principales cambios al ingresar a la universidad. Por último, el 31,8 % de los estudiantes mencionó como valiosas las actividades participativas, como trabajos en grupo, debates o instancias de intercambio en clase. En conjunto, los resultados muestran que las estrategias docentes más valoradas por los ingresantes son aquellas que hacen visible lo implícito, acompañan la comprensión de las reglas académicas y ofrecen orientación concreta para estudiar y rendir. Estos hallazgos refuerzan la importancia de prácticas docentes que no solo transmitan contenidos, sino que también enseñen cómo aprender en la universidad.

GRÁFICO 10: Estudiantes ingresantes según aspectos más valorados de los profesores.
 Universidad de gestión privada. CPRES Metropolitano y Sur. 2025.

¿Qué valoras más de tus profesores?

336 respuestas



Fuente: elaboración propia

Al analizar qué es lo que los estudiantes valoran más de sus profesores, los resultados muestran que las dimensiones pedagógicas y relacionales ocupan un lugar central, por encima del saber disciplinar en sí mismo. El aspecto más valorado es la manera en que los docentes enseñan, que incluye las explicaciones, las actividades propuestas y la selección de materiales, señalado por el 53% de los estudiantes. Este dato pone de manifiesto que, especialmente en el primer año universitario, los ingresantes otorgan un peso decisivo a las prácticas de enseñanza y a cómo se construye el acceso a los contenidos, más que al contenido en abstracto. En segundo lugar, aparece la valoración de la manera en que los docentes tratan a los estudiantes, vinculada a la empatía, la calidez y el respeto en el vínculo pedagógico. Este aspecto fue mencionado por el 33% de los encuestados, lo que refuerza la importancia del reconocimiento subjetivo y del acompañamiento docente en las experiencias de ingreso y afiliación institucional. En contraste, el saber disciplinar en sí mismo ocupa un lugar menos central. Solo el 14% de los estudiantes señaló como principal aspecto valorado todo lo que saben los profesores sobre los contenidos de la materia. Si bien este porcentaje no es menor, resulta significativamente inferior a los vinculados con la enseñanza y el trato, lo que sugiere que el conocimiento experto es altamente valorado cuando se articula con prácticas pedagógicas claras y vínculos respetuosos. En conjunto, estos resultados muestran que, desde la perspectiva de los estudiantes ingresantes, el valor de los profesores no reside únicamente en su dominio del contenido, sino fundamentalmente en su capacidad para enseñar, acompañar y construir un vínculo pedagógico significativo.

Al analizar qué aspectos ayudan a los estudiantes a organizar la cursada de una asignatura, los resultados muestran con claridad la centralidad de los dispositivos de anticipación y ordenamiento de la propuesta pedagógica. El aspecto más valorado es la existencia de un cronograma de clases claro, señalado por el 72% de los estudiantes. Este dato confirma que la previsibilidad temporal resulta clave para la organización del estudio, especialmente en un contexto donde una proporción significativa de ingresantes combina la cursada con actividades laborales u otras responsabilidades. En segundo lugar, aparecen dos aspectos

estrechamente vinculados entre sí: el programa de la materia y la organización del aula virtual, ambos mencionados por el 57% de los estudiantes. La valoración del programa indica la importancia de contar con una explicitación clara de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, mientras que la organización del aula virtual remite a la necesidad de un espacio digital estructurado, accesible y coherente, que facilite el seguimiento de la cursada. Asimismo, el 47% de los estudiantes destacó la presentación inicial de la materia por parte del profesor como un aspecto que contribuye significativamente a la organización de la cursada.

Al analizar las respuestas a la pregunta sobre qué les gustaría que los docentes universitarios sepan acerca de los estudiantes ingresantes, se observa una demanda clara de reconocimiento de las condiciones reales de vida, de las trayectorias previas y de las dificultades propias del proceso de ingreso. Las respuestas ponen en evidencia la necesidad de una pedagogía sensible a la heterogeneidad del estudiantado. El aspecto más mencionado refiere a las dificultades para compatibilizar estudio, trabajo y otras responsabilidades, señalado por el 46% de los estudiantes. En este grupo se incluyen referencias a jornadas laborales extensas, responsabilidades familiares, tareas de cuidado y limitaciones de tiempo que afectan la posibilidad de dedicar horas sostenidas al estudio. Los estudiantes expresan la necesidad de que los docentes contemplen estas condiciones al planificar la cursada y las evaluaciones. En segundo lugar, el 39,0 % de los encuestados manifestó que le gustaría que los docentes comprendan que los ingresantes no llegan a la universidad con las mismas herramientas académicas, especialmente en relación con hábitos de estudio, lectura comprensiva, escritura académica y preparación para evaluaciones. Estas respuestas enfatizan que muchas de las dificultades no responden a falta de interés, sino a procesos de aprendizaje en curso del oficio de estudiante universitario. Asimismo, el 32% de los estudiantes señaló la importancia de que los docentes reconozcan que el ingreso a la universidad implica un proceso de adaptación progresivo, atravesado por inseguridades, miedos y desconocimiento de las reglas institucionales. En este sentido, se solicita mayor paciencia, explicitación de consignas y acompañamiento durante el primer tramo de la carrera. Otro núcleo relevante, mencionado por el 24,4 %, refiere a la necesidad de que los docentes sepan que los estudiantes ingresantes están haciendo un esfuerzo significativo para sostener la cursada, aun cuando los resultados académicos no siempre sean inmediatos. Estas respuestas ponen en primer plano la dimensión subjetiva del ingreso y la importancia del reconocimiento del esfuerzo como parte del proceso formativo. En menor medida, el 15% de los estudiantes expresó que le gustaría que los docentes conozcan mejor las trayectorias educativas previas, en particular las diferencias entre la escuela secundaria y la universidad, y las desigualdades de origen que inciden en el desempeño académico. Este aspecto aparece vinculado a la demanda de prácticas pedagógicas más inclusivas y contextualizadas.

Al analizar las respuestas sobre lo que más valoran de la universidad hasta el momento, se observa que los estudiantes destacan principalmente la dimensión relacional y académica de la experiencia universitaria. Un núcleo central de respuestas refiere a los vínculos con compañeros y compañeras, mencionados de manera recurrente. Los estudiantes valoran el clima de compañerismo, el apoyo entre pares y la posibilidad de construir redes sociales

nuevas, que funcionan como un sostén tanto académico como emocional durante el primer año. Este eje aparece como uno de los aspectos más reiterados en las respuestas. En estrecha relación con lo anterior, muchos estudiantes destacan positivamente a los docentes, en particular su predisposición, su forma de enseñar y el acompañamiento brindado. Se valoran especialmente las explicaciones claras, la cercanía en el trato y la disponibilidad para responder dudas, lo que refuerza la importancia del vínculo pedagógico en las experiencias de ingreso. Otro aspecto ampliamente mencionado es el interés por los contenidos y las materias, señalando que la universidad permite aprender temas nuevos, profundizar conocimientos y acceder a saberes percibidos como más relevantes y significativos que en etapas educativas previas. Para muchos estudiantes, este interés académico refuerza la motivación por continuar la carrera. Asimismo, aparecen valoraciones positivas sobre la organización institucional, el uso del campus virtual, la posibilidad de acceder a materiales y la flexibilidad de algunas propuestas académicas. En menor medida, también se mencionan actividades complementarias, talleres y espacios de acompañamiento como aspectos valorados de la experiencia universitaria.

En relación con los aspectos menos valorados, las respuestas muestran con claridad que las principales dificultades se concentran en la organización académica y las exigencias del primer año. Un primer núcleo refiere a la carga académica y el nivel de exigencia, especialmente en relación con la cantidad de trabajos, lecturas y evaluaciones concentradas en determinados momentos del cuatrimestre. Muchos estudiantes expresan dificultades para sostener el ritmo de estudio requerido, en particular cuando deben compatibilizar la cursada con el trabajo u otras responsabilidades. Otro eje recurrente se vincula con la organización de horarios y cursadas, incluyendo la falta de flexibilidad, la superposición de actividades y la dificultad para acceder a materias en determinados turnos o modalidades. Estas cuestiones aparecen asociadas a sensaciones de cansancio, estrés y desborde. Asimismo, un conjunto de respuestas señala dificultades en el vínculo pedagógico con algunos docentes, mencionando prácticas percibidas como poco claras, escasa empatía frente a situaciones personales o criterios de evaluación poco explicitados. Si bien estas menciones no son generalizadas, resultan relevantes porque inciden directamente en la experiencia subjetiva del primer año. En menor medida, también se mencionan aspectos administrativos, problemas de comunicación institucional y dificultades para comprender el funcionamiento de ciertas normas académicas, lo que refuerza la idea de que la universidad presenta reglas implícitas que no siempre son fácilmente decodificables para los ingresantes.

Conclusiones

El análisis de las trayectorias educativas de estudiantes ingresantes permite reafirmar que los inicios a la vida universitaria constituyen un proceso complejo, atravesado por desigualdades estructurales, experiencias previas heterogéneas y condiciones institucionales específicas. Lejos de tratarse de un momento puntual o de un simple trámite administrativo, el ingreso se configura como un período crítico en el que se ponen en juego saberes

académicos, habilidades de estudio, expectativas subjetivas y condiciones materiales de vida, cuya articulación incide de manera decisiva en la permanencia y continuidad de las trayectorias.

Los resultados de este estudio muestran que las dificultades que enfrentan los estudiantes no pueden explicarse exclusivamente en términos individuales, sino que se inscriben en una trama más amplia de relaciones entre biografías escolares, organización institucional y modos de enseñar propios del nivel universitario. En este sentido, la experiencia del primer año aparece como un espacio de aprendizaje progresivo del oficio de estudiante universitario, en el que la falta de familiaridad con los códigos académicos, las exigencias de autonomía y la gestión del tiempo adquieren un peso central, especialmente entre quienes son primera generación de estudiantes universitarios.

Asimismo, el trabajo aporta evidencia empírica situada que permite complejizar los debates sobre inclusión y democratización del acceso en instituciones universitarias del conurbano bonaerense, mostrando que la ampliación del ingreso no garantiza por sí misma trayectorias educativas sostenidas. Por el contrario, los datos refuerzan la necesidad de pensar políticas institucionales integrales que articulen dispositivos de acceso, estrategias de acompañamiento pedagógico y enseñanza explícita del código académico, reconociendo la diversidad de trayectorias y condiciones de estudio de los ingresantes.

Desde esta perspectiva, la reconceptualización del ingreso en términos de inicios a la vida universitaria, tal como proponen los estudios recientes del campo, permite desplazar miradas deficitarias sobre los estudiantes y situar la responsabilidad en las instituciones. Garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior implica asumir el desafío de construir condiciones pedagógicas, académicas y organizacionales que hagan efectivo el derecho a la educación universitaria, especialmente para aquellos sectores históricamente subrepresentados en este nivel.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Secretaría de Educación. (2025). Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2023–2024. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf
- 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.
- Brunner, J. J. (1990). Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J.-J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145.

- Carli, S. (2008). Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. *Revista IICE*, (26), 107-129.
- 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.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educación y Lenguaje*, 6, 409-420.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233-260.
- Cerezo, L. (2015). Universidad, tan cerca y tan lejos: Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad [Tesis de maestría, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/10539>
- Chávez, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina. Instituto de Altos Estudios Sociales, UNSAM.
- Cheli, M. V., Montenegro, J., & Marano, M. G. (2021). Pedagogía universitaria en contexto de pandemia. *Trayectorias Académicas*, 7(13).
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2005). First-generation students in postsecondary education. U.S. Department of Education.
- Chiroleu, A. (1999). La universidad latinoamericana en los noventa: ¿Reforma o ajuste? CLACSO.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina. *Espacio Educativo*, 22(22), 279-304.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Coulon, A. (1996). *Le métier d'étudiant*. Presses Universitaires de France.
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69-93.
- Di Piero, E. (2015). Transiciones educativas y experiencias estudiantiles. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10), 45-63.
- Dubet, F. (2023). *Las desigualdades múltiples*. Siglo XXI Editores.
- Enríquez, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso*. UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. UNGS – IEC/CONADU.
- Fava, M., Garatte, L., Montenegro, J., Alcoba, J., & Inveninato, D. (2014). De “recursantes”, “rebeldes” y “oficinistas”. Congreso Internacional UNTreF.
- Ferrari Inchauspe, F., & Orlicki, E. (2024). Educación y trabajo: Expectativa y realidad de los jóvenes en Argentina. *Observatorio de Argentinos por la Educación*.
- García, M. (2023). Trayectorias educativas y desigualdades. *Revista de Educación*, 48(2), 89-108.

- Gorostiaga, J., Rodríguez, M., & Pérez, L. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173.
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Lodola, G., Ciocci Pardo, T., & Rizzalli, E. (2025). La expansión del sistema universitario argentino. *Ucronías*, (11), 31-45.
- Manchón, L. C., & Cordero, F. J. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 27, 9-35.
- Mancovsky, V., & Lizzio, G. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos. *Congresos CLABES*.
- Mancovsky, V., & Más Rocha, S. (2025). Acompañamiento pedagógico y permanencia estudiantil. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(45), 77-96.
- Marano, M. G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. En S. Vercellino & P. Pogré (Comps.), *Transiciones* (pp. 239-251). UNRN.
- Marano, M. G. (2023). Ingresos universitarios y políticas de articulación entre niveles. *Cuadernos de Educación*, 21(1), 33-52.
- Marquina, M., Yuni, J. A., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias*. Homo Sapiens.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). SITEAL. <https://siteal.iiep.unesco.org/>
- Parrino, M. C. (2014). Acceso, permanencia y abandono en la educación superior. *Propuesta Educativa*, 23(42), 15-25.
- Paso, M., Carrera, M. C., Felipe, C., Roa, A., & Stremi, A. (2016). Estrategias para interpelar e incluir a estudiantes no tradicionales. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 64-71.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Sotelo, A. (2024). Los inicios a la vida universitaria como campo de estudio. *Revista Argentina de Educación Superior*, 16(29), 65-84.
- Sotelo, A. (2025). Inicios a la vida universitaria y derecho a la educación superior. *Educación, Sociedad y Universidades*, 9(1), 21-40.
- Suasnábar, C. (2025). Los "inicios de la vida universitaria" un campo de investigación e intervención en construcción: La REIVU como espacio académico de cruce entre desigualdades, políticas institucionales y experiencias estudiantiles. En M. del V. Arroyo, C. Scalcini, L. A. Sotelo, J. A. Suárez, C. Suasnábar, B. Torti y S. Vercellino (Eds.), *Tejiendo puentes y saberes: La Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria* (pp. 19–24). Universidad Nacional de Quilmes.
- Toribio, D., & Flores, K. (2019). El impacto del territorio en las universidades del Conurbano Bonaerense. *XIII Jornadas de Sociología*.

Trotta, L., & Santucci, P. V. (2012). Jóvenes universitarios en la era digital. *Cuestiones de Sociología*, (8), 171-179.

Vercellino, S. (2023). Docencia universitaria y acompañamiento de estudiantes ingresantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 55-72.