



ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO

# La deserción en la carrera de Contador Público: el caso de la UNRN y el impacto de la incorporación de un ciclo introdutorio al plan de estudios

---

## Trabajo Final Integrador

**Autora: Luciana Paola Drebnieks**

**Directora: Marta Kisilevsky**

**Julio 2024**

## INDICE

Resumen	2
Introducción	3
Definición del problema y justificación de la temática	3
Objetivos	5
Metodología y herramientas de relevamiento	6
Capítulo I: Deserción universitaria	9
I.1. La deserción como fenómeno en las instituciones de educación superior	9
I.2. Masificación de la matrícula y deserción	12
I.3. La problemática de la deserción en Argentina y en la UNRN	14
Capítulo II: La carrera de Contador Público en la UNRN y su plan de estudios	20
II.1. La creación de la carrera y su primera modificación	20
II.2 La acreditación de la carrera y las nuevas expectativas	22
Capítulo III: La deserción en la carrera de Contador Público de la UNRN	24
III.1. Cuantificación de la deserción	24
III.2. Percepciones del estudiantado sobre la deserción	33
III.3. La mirada docente	41
Conclusiones	46
Referencias bibliográficas	51
Anexo I – Comparación de los planes de estudio	55
Anexo II – Permanencia y egresados por cohorte. Datos DAC	56
Anexo III – Egresados Contador Público UNRN	57
Anexo IV – Encuesta sobre deserción. Resultados	58

## RESUMEN

La deserción constituye una problemática generalizada en las instituciones de educación superior, las cuales adoptan distintas políticas para intentar su mitigación.

El presente trabajo investiga los efectos sobre la tasa de deserción producidos por la incorporación de un ciclo introductorio al plan de estudios de la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional de Río Negro, dado que tal modificación se llevó a cabo con la finalidad de nivelar las condiciones de ingreso de los estudiantes y favorecer su permanencia.

El análisis de los datos cuantitativos provistos por la institución y de la información obtenida de encuestas y entrevistas, realizadas a estudiantes y docentes de la carrera, permitió conocer la evolución de su tasa de deserción, el momento en el cual se produce el mayor abandono así como también indagar sobre las causas que la generan.

**Palabras clave:** Deserción, masificación, dificultades académicas, política universitaria.

## ABSTRACT

Dropout is a widespread problem in higher education institutions, which adopt different policies to try to mitigate it.

The present work investigates the effects on the dropout rate produced by the incorporation of an introductory cycle to the curriculum of the Public Accounting career of the National University of Río Negro, given that such modification was carried out with the purpose of leveling the entry conditions of students and encourage their permanence.

The analysis of the quantitative data provided by the institution and the information obtained from surveys and interviews, carried out with students and teachers of the course, allowed us to know the evolution of their dropout rate, the moment in which the greatest dropout occurs, as well as well as investigate the causes that generate it.

**Keywords:** Dropout, overcrowding, academic difficulties, university policy.

## INTRODUCCIÓN

### **Definición del problema y justificación de la temática**

La deserción constituye una problemática que enfrentan las instituciones de educación superior a nivel global.

Según la Real Academia Española, se entiende por deserción a la acción de desertar, en tanto que la misma se define como “abandonar las obligaciones o los ideales” y encuentra como sinónimos los verbos desistir, abandonar, huir, escabullirse, largarse<sup>1</sup>.

Desde la perspectiva de la educación superior, Tinto (2006) define a la deserción como “el proceso por el cual los sujetos abandonan la institución de educación superior alegando razones para ello”. Sostiene el mismo investigador que desde el punto de vista institucional, puede entenderse que todos los sujetos que abandonan una institución universitaria son desertores, aunque no todas sus causas resultan susceptibles de intervención estatal (Tinto, 1989).

En efecto el fenómeno de la deserción, en tanto encuentra su génesis en una decisión personal, puede entenderse como multicausal, es decir, como el resultado final de la ocurrencia de una multiplicidad de factores, tanto endógenos como exógenos, que inciden en el individuo decisor.

Podrían mencionarse como endógenos aquellos factores personales que motivan la deserción tales como la búsqueda de nuevos proyectos u horizontes, sea una nueva carrera o un proyecto personal distinto. Estos factores son ajenos a la voluntad y al accionar de la institución educativa, al igual que ciertos factores exógenos que se encuentran por fuera de su campo de acción (tales como las crisis económicas a nivel nacional, inestabilidad política y social, etc.).

Cabría entonces intentar conocer las causas vinculadas a la generación de deserción que sí se vinculan con el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el marco de una institución educativa, para poder desde allí esbozar políticas públicas posibles de ser implementadas con la finalidad de paliar esta

---

<sup>1</sup> <https://dle.rae.es/desertar>

problemática.

En relación a todo lo antes señalado, la deserción se puede definir “como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella” (IESALC, 2006). Así, la deserción sucede respecto a una carrera individualizada en la cual el estudiante, ahora desertor, se había matriculado con la expectativa de obtener una formación de grado a la cual ha renunciado.

Resulta dable destacar que la etimología de la palabra desertor proviene del latín “*desertoris*” que significa “el que abandona”, siendo utilizado el término primeramente en lo militar para hacer referencia a aquel que “traiciona una causa” o “desampara su bandera”. La Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la Universidad Nacional de Río Negro en su Informe N° 15 se refiere a la deserción como “la interrupción o discontinuidad en las trayectorias educativas de personas que ingresan a la universidad pero no logran graduarse” y asemeja los términos deserción, abandono y discontinuidad en cuanto al alcance del campo semántico “interrumpir los estudios”, aunque sus significados resulten comparables como analogía de un fenómeno en un caso escolar, en otro militar.

Si bien la deserción académica no necesariamente puede concebirse como algo negativo para el estudiante, sí lo es para la carrera a la cual deserta y la institución académica, en éste último caso siempre y cuando la deserción no ocurra por el cambio a otra carrera dentro de la misma.

Esto es así ya que la reducción de la matrícula implica menores recursos para la institución. Tal como indica Parrino “la deserción afecta la economía institucional y da real cuenta de la eficiencia institucional” por lo que “el responsable institucional que considera la problemática en relación con la pérdida de estudiantes debe comprender qué aspectos de la deserción tienen relación con la institución” (Parrino, 2014).

La carrera de Contador Público que se dicta en la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) no se encuentra exenta de esta problemática. Por ello, si bien comenzó a dictarse en el 2011 con un plan de estudios cuya duración curricular era de cuatro (4) años, en el año 2012 se

incrementó su duración a cinco (5) años con motivo de la incorporación de un ciclo introductorio con el propósito de nivelar las condiciones en que los estudiantes accedían a la universidad y con la finalidad (implícita) de lograr una mayor permanencia de los estudiantes en el cursado de su carrera.

Considerando lo antes expuesto, y mi vinculación como docente con la carrera bajo análisis<sup>2</sup>, este trabajo pretende indagar sobre el posible impacto en la deserción en la carrera de Contador Público de la Sede Atlántica de la UNRN, a raíz de la incorporación de un ciclo introductorio en su plan de estudios.

Por ello, resultan preguntas de investigación las siguientes:

- ¿Cómo incide el ciclo introductorio en los indicadores de deserción?
- ¿En qué momento de la carrera se produce la mayor deserción?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en los alumnos de la carrera de Contador Público de la UNRN en la decisión de abandonar los estudios?

## **Objetivos**

El objetivo general del trabajo consiste en analizar los efectos de la incorporación de un ciclo introductorio en el plan de estudios de la carrera de Contador Público que se dicta en la UNRN. Se parte de que este cambio produjo un incremento en los indicadores de deserción a pesar de que la iniciativa institucional tuvo como finalidad nivelar las condiciones de ingreso de los estudiantes y favorecer la articulación académica entre la educación secundaria y la universidad.

En esta línea, se definen como objetivos específicos:

- Comparar los índices de deserción de la carrera de Contador Público de la UNRN con otras universidades y otras carreras dentro de la propia institución.
- Indagar sobre las causas que motivan a los estudiantes de Contador Público de la UNRN a abandonar sus estudios.

---

<sup>2</sup> Me desempeño como Profesora Adjunta en la asignatura Impuestos II.

- Analizar la relación que se presenta entre el año de la carrera en que se genera el mayor porcentaje de deserción con los contenidos curriculares del plan de estudios.

### **Metodología y herramientas de relevamiento**

El trabajo de investigación realizado consistió en un estudio analítico retrospectivo, en el cual se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a partir del relevamiento documental, la recolección de datos sobre las perspectivas de los actores involucrados y la recopilación de información cuantitativa referida a la deserción estudiantil en la carrera de Contador Público de la UNRN desde su inicio (2011) y hasta el 31/12/2021, fecha de corte en la cual la información recolectada permite describir cuantitativamente el fenómeno bajo análisis.

Las fuentes primarias de información se conformaron por una encuesta y dos entrevistas llevadas a cabo en junio de 2022 y en febrero de 2024 respectivamente, las cuales fueron realizadas a estudiantes y docentes de la carrera a fin de conocer sus percepciones sobre la deserción.

Las unidades de análisis fueron estudiantes y docentes, toda vez que los estudiantes son los actores primarios de la deserción (ya que son ellos quienes toman la decisión) y que los docentes se vinculan con los mismos a lo largo de su trayectoria formativa académica, siendo ambas partes actores clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante se aclara que se indagó la apreciación de las causas de deserción sobre estudiantes que se encontraban cursando sus estudios, es decir, que tales estudiantes proporcionaron sus percepciones sobre la deserción en base a sus experiencias vinculares con aquellos compañeros que efectivamente desertaron.

La modalidad de relevamiento incluyó:

1. Encuesta semiestructurada. En relación a los estudiantes de la carrera, se aplicó de forma virtual una encuesta semiestructurada mediante la herramienta Google Forms, que se puso a disposición a través de las aulas virtuales de las distintas asignaturas con la finalidad de llegar a estudiantes que se encontraran en los diferentes años de cursado. La encuesta exploratoria se desarrolló a través de un formulario conformado por preguntas de tipo opción múltiple,

codificación y orden y finalizó con una pregunta de tipo abierta para que los encuestados puedan aportar toda otra información que consideren relevante sobre la deserción en la carrera.

2. Entrevistas semiestructuradas. Respecto a los docentes, se entrevistó a dos de ellos vinculados con el ciclo introductorio a fin de indagar sobre sus opiniones y creencias respecto al objeto de estudio. Estas entrevistas fueron semiestructuradas y fueron realizadas de manera virtual, mediante correo electrónico.

Asimismo, para la realización de este análisis, se utilizaron como fuentes secundarias:

- Informes institucionales elaborados por la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la UNRN.
- Informes y publicaciones elaborados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación.
- Información proporcionada por la propia institución sobre el objeto de investigación (en relación a cantidad de alumnos ingresantes por cohorte, cantidad de alumnos desertores por ciclo lectivo, año del plan de estudios en el que abandonan, entre otros).

En el análisis de la información recolectada, tanto de fuentes primarias como secundarias, se asumió una estrategia mixta. Tal como considera Corbetta (2007) las técnicas cualitativas y cuantitativas responden a dos paradigmas que conducen a conocimientos diferentes, no obstante ello esto no constituye una limitación sino una riqueza, ya que para conocer completamente la realidad social se precisa una aproximación polifacética y múltiple (p. 61).

Los datos narrativos generan significados y revelan experiencias, puntos de vista y cualidades que resultan convenientes para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven (Hernández-Sampiere y Mendoza, 2018). En este marco, la interrogación es la vía obligada para explorar motivaciones, actitudes, creencias, sentimientos, percepciones y expectativas de los sujetos implicados en los fenómenos sociales estudiados (Corbetta, 2007). Por ello, se adoptaron como técnicas para recabar información cualitativa la encuesta y la entrevista dado que ambas aluden a procedimientos



mediante los cuales los sujetos brindan información al investigador y, que junto con el análisis documental, contribuyeron al abordaje integral del tema.

Así, se aplicó la encuesta como una herramienta para obtener información a partir de efectuar preguntas a los individuos que son objeto de la investigación (los estudiantes - que para el caso constituyen “observadores privilegiados”) mediante un procedimiento estandarizado –cuestionario- con el fin de estudiar las relaciones existentes entre distintas variables (Corbetta, 2007). Respecto a las entrevistas, mediante una interacción comunicativa, los actores sociales brindan respuestas directas al investigador, permitiendo la obtención de información sobre ideas, creencias y concepciones que pueden referirse a hechos, sucesos o fenómenos ubicados en distintos contextos temporales (Yuni y Urbano, 2006).

En tanto, las técnicas cuantitativas utilizadas se circunscribieron a la obtención de datos numéricos vinculados con las variables (cardinales) objeto de medición – tasa de deserción-, provenientes de publicaciones oficiales y de la información proporcionada por la propia institución.

Finalizadas las tareas de recolección, es necesario procesar y analizar los datos de manera ordenada y coherente con el fin de discernir patrones y relaciones que den respuesta a las preguntas de investigación planteadas (Monje Álvarez, 2011). Para ello se utilizaron, según la categorización de Monje Álvarez (2011), las técnicas de *análisis cualitativo*, que integran y sintetizan los datos narrativos recolectados; y el *análisis estadístico* sobre los datos cuantitativos los cuales, a partir de la elaboración de tablas de frecuencia absolutas y relativas y el cálculo de porcentajes, correlaciones y ponderaciones permitieron medir el fenómeno.

## CAPITULO I: DESERCIÓN UNIVERSITARIA

### **I.1. La deserción como fenómeno en las instituciones de educación superior**

El fenómeno de la deserción estudiantil universitaria es un problema global y común en las instituciones de educación superior.

Entendiendo a la educación superior como motor de avance y progreso individual, pero fundamentalmente social, se evidencia que la deserción constituye una problemática que debe ser abordada, no sólo por los efectos negativos que ocasiona el abandono estudiantil sobre los individuos desertores, las instituciones educativas y la sociedad toda, sino también para intentar comprender aquello que se esconde detrás de ese resultado final y que puede ser objeto de la oportuna intervención institucional a fin de reducir su incidencia.

Vicent Tinto ha sido uno de los teóricos más influyentes a escala global en materia de deserción universitaria. El autor define a la deserción como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno (Tinto, 1975). Con ella introduce una concepción novedosa sobre la naturaleza forzosa (promovida por las dificultades académicas) o voluntaria del fenómeno además de presentar la distinción entre la deserción transitoria, aquella en la cual el estudiante abandona temporalmente ya que luego retoma sus estudios, de la permanente que se verifica cuando el abandono es definitivo.

Asimismo este autor desarrolló un modelo de deserción univertaria en el cual identifica como factores determinantes de la permanencia o deserción universitaria en los Estados Unidos los atributos personales y familiares de los ingresantes, quienes una vez dentro del sistema, son condicionados por factores sociales (dentro de los cuales señala: las metas académicas propias y su vinculación con las metas y compromisos institucionales y su integración académica – dimensión que abarca la interacción con los docentes que acompañan su formación y la integración con sus compañeros pares). No

obstante, a lo largo de los años ha sumado contribuciones a su propio modelo, agregando, entre otras, la dimensión económica y haciendo hincapié en la necesidad de observar longitudinalmente los procesos de deserción, ya que la mayoría de los estudios considera sólo el punto de partida (el ingreso del alumno) y el punto de término (el momento en que el alumno deserta), ignorando que las fuerzas que pudieron dirigir al alumno hacia la deserción durante los primeros años de la carrera pueden ser diametralmente opuestas a aquéllas que influyeron en una deserción tardía (Tinto, 1982, en Saldaña Villa, M. & Barriga, O., 2010).

Como ya se señaló, la decisión de abandonar los estudios en una institución de educación superior puede obedecer a distintas causas y no todas ellas resultan susceptibles de intervención institucional. En relación a aquellas que sí lo son Tinto (1989) identifica dos períodos críticos durante el recorrido estudiantil universitario, en los que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción: el proceso de admisión y la transición entre el colegio de nivel secundario y la universidad. Por ello, afirma el autor que cada universidad debe elegir su estrategia de intervención y adoptar diversas medidas en post de reducir la deserción.

Durante mucho tiempo la problemática bajo estudio fue analizada poniendo el foco sobre los estudiantes y sus condiciones sociales, culturales y económicas, entre otras<sup>3</sup>.

Sin embargo, en los últimos años las experiencias, lecturas e informes referidos a esta problemática evidencian un cambio de mirada, bajo un enfoque más integrador, reconociendo que se trata de una cuestión compleja propiciada por diversos factores y de la cual participan múltiples actores, entre los que se señala a los estudiantes, los docentes y la propia institución.

Tal como lo afirman Cortes y Kisilevsky (2019), la responsabilidad del bajo rendimiento académico y el abandono de la universidad ha recaído con mayor énfasis en el déficit de saberes de los alumnos que en la formación pedagógica de los docentes, en donde los currículos lo reflejan al desentenderse de poner en foco la articulación entre marcos teóricos/saberes disciplinares y prácticas

---

<sup>3</sup> A partir de nociones tales como las “dificultades académicas”, el “status social” y el “capital cultural”.

de enseñanza.

Tomando todo lo antes expuesto, se reconoce la complejidad de esta problemática, en tanto:

- Resulta de una decisión individual, tomada por un sujeto permeable a múltiples factores condicionantes, tanto internos como externos.
- Pone fin a una expectativa formativa, otrora mediada por el vínculo entre el estudiante y los docentes de los diferentes espacios curriculares del plan de estudios (vínculo por demás complejo y condicionante de la decisión, ya que para el éxito curricular el estudiante debe superar cada instancia formativa particular adaptándose a diferentes propuestas pedagógicas).
- El proceso de enseñanza–aprendizaje se desarrolla en una institución educativa que a su vez también lo condiciona indirectamente (favorable o desfavorablemente).
- La formación universitaria deviene de un proceso educativo institucionalizado que inicia a la edad de 4 o 5 años en cada ingresante, y esa trayectoria formativa previa también resulta heterogénea, condicionada (por los factores socioeconómicos sobre todo) y a su vez condicionante.

Atendiendo a este último punto, señala Ezcurra (2011) que las “dificultades académicas también derivan del advenimiento de una transición”, de un “proceso de ajuste” y referenciando a Fanning (1989) y Dwyer (1989) afirma que en el punto de partida los alumnos son novatos, inexpertos, que por lo general tienen poca idea de qué esperar y que por añadidura deben afrontar una auto-dirección aguda, sin precedentes.

García de Fanelli (2014) analiza la producción científica en ciencias sociales sobre rendimiento académico y abandono en las universidades argentinas señalando en sus conclusiones, respecto a la deserción, que “entre sus principales determinantes, se encuentran los factores individuales, centralmente vinculados con el capital cultural y social de los estudiantes (especialmente, la formación académica previa y la educación de los padres), el género (mejor rendimiento las mujeres) y la actividad económica de los alumnos”, por lo que se enfatiza en “la importancia del diseño de políticas institucionales tendientes a fortalecer tanto la articulación entre la escuela

media y la universidad, como también el primer año de los estudios universitarios”.

En el caso puntual que aquí se plantea se pretende analizar el impacto de una decisión institucional (la incorporación de un ciclo introductorio en el plan de estudios de la carrera de Contador Público) e indagar acerca de la incidencia de posibles factores que pueden contribuir a la deserción, sin perjuicio de reconocer la complejidad del fenómeno y las diferentes dimensiones posibles de análisis sobre el mismo.

## **I.2. Masificación de la matrícula y deserción**

En el siglo XX se produjo en el mundo un incremento sostenido en la matrícula de las instituciones de educación superior, por lo que se considera que ahora estamos frente a universidades de masas.

Ezcurra (2011) refiere a la “revolución académica” aludida en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en 2009 en París, respecto a las radicales transformaciones que afectaron a la educación superior motivadas fundamentalmente por una masificación aguda, continua y sin precedentes, la cual comporta otra tendencia estructural y global: las altas tasas de deserción.

En América Latina, durante las últimas cuatro décadas, la matrícula en educación superior aumentó de forma exponencial: de apenas 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 8.4 millones en 1990 y cerca de 25 millones en 2011 (Brunner, 2012). En 2020, se calculó que 28,9 millones de jóvenes y adultos participaban del nivel de educación superior en la región posicionando, este incremento de la tasa bruta de matriculación, a América Latina y el Caribe como la segunda región del mundo en términos de crecimiento, luego de Asia Oriental y Sudoriental (UNESCO 2022).

Particularmente en Argentina, se produjo un ciclo de masificación de la educación a partir de la década del '80 con la llegada de la democracia, lo que permitió, primeramente, el acceso a la educación media de sectores sociales y grupos etarios que históricamente habían sido excluidos (Krichesky, 2008) y desde fines de los años '80 su llegada a la educación superior, motivada en

parte en sus bases de gratuidad y acceso irrestricto, generando en consecuencia también el fenómeno de la masividad a nivel universitario.

No obstante, esta masificación entraña brechas severas en las tasas de graduación según el status económico de los estudiantes, lo que conlleva entonces una desigualdad social intensa (Ezcurra, 2011). La CEPAL acuerda y concluye que en América Latina dichas tasas son muy afectadas por la desigualdad, más aún que en los niveles educativos previos (CEPAL, 2007).

Ezcurra (2011), sobre los estudios de Vicent Tinto, señala que el alza en el ingreso benefició en especial a alumnos de bajos recursos y en general de un status desfavorecido, pero recalca que dicho logro solo es aparente ya que el abandono en esos estratos es mucho mayor y podría haber aumentado en la última década, utilizando aquí el concepto de la “puerta giratoria” de Engstrom & Tinto (2008) y resaltando que la presunta puerta abierta a la educación superior para esas franjas no es tal, sino que se trata más bien de una puerta giratoria por medio de la cual los estudiantes así como ingresan también salen de las instituciones académicas. Afirma la autora que en definitiva, el “ciclo extraordinario de masificación supone una inclusión, sí, pero una *inclusión excluyente*, según clases y sectores sociales. Es decir, *socialmente condicionada. Otra tendencia estructural medular*” (pág. 26).

La autora también investiga el abandono estudiantil en el nivel superior llegando a los siguientes hallazgos, los cuales constituyen premisas para el trabajo que aquí se desarrolla:

- La masificación intensa y persistente del ciclo superior se vincula con las altas tasas de deserción, tendencias ambas de escala global.
- Las altas tasas de deserción implican una desigualdad social aguda<sup>4</sup>, ya que afectan sobre todo a alumnos de estatus socioeconómico en desventaja.
- Las dificultades académicas serias constituyen un factor dominante de

---

<sup>4</sup> Ya que mediante el estudio de casos confirma el mayor abandono y reprobación en los segmentos desfavorecidos, por lo que se infiere la existencia de brechas de éxito, de conclusión y aprobación según status socioeconómico.

deserción<sup>5</sup>, que afligen principalmente a los alumnos de status en desventaja.

- La preparación académica resulta ser un factor preponderante para la terminación del grado, la cual se vincula con el estatus socioeconómico del alumno y es producto de la escuela media.
- De la mano con el punto anterior, propone que el capital cultural es fundamental para analizar la permanencia, ya que si es insuficiente deriva en una desigualdad cultural socialmente condicionada. Por ello, debe considerarse el *habitus* académico<sup>6</sup> el cual, si abre una brecha entre el estudiante esperado y el real, resulta causa de mayores dificultades y exclusión.

### **I.3. La problemática de la deserción en Argentina y en la UNRN**

El desgranamiento de las cohortes y los altos índices de deserción que se registran en las universidades públicas argentinas son problemas ampliamente reconocidos y sobre los cuales se ha indagado notablemente en los últimos 20 años, mediante las contribuciones de autores como Ana María Ezcurra, Ana María García de Fanelli, María del Carmen Parrino, entre otros.

Este desgranamiento se produce en mayor medida en el primer año de dictado de las carreras. Según los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)<sup>7</sup>, de los nuevos inscriptos a carreras de pregrado y grado en 2021 en universidades públicas y privadas, el 55,9% continuó sus estudios en 2022, en tanto que la tasa de retención en las universidades estatales fue del 54%, es decir, que en estas últimas el 46% de los ingresantes que se matricularon desertó.

García de Fanelli (2014) analiza la producción científica sobre el abandono en las universidades argentinas, generada entre 2002 y 2012, exponiendo sus hallazgos de manera resumida en la siguiente tabla:

---

<sup>5</sup> Aunque no exclusivo, sino que opera en convergencia con otros, como ser trabajar además de estudiar, la "pérdida de ritmo académico" y cuestiones referidas al orden curricular tales como la mala articulación entre contenidos, tiempos y ritmos de aprendizaje.

<sup>6</sup> Habitus académico: "una estructura que opera como matriz y principio generador de prácticas", y que es organizado por la institución a partir de la noción de capital cultural esperado. Ezcurra (2011).

<sup>7</sup> [https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/sintesis\\_2022-\\_2023.pdf](https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/sintesis_2022-_2023.pdf)

**Tabla 1: Producción científica sobre el abandono en las universidades argentinas, período 2002 – 2012.**

Autores	Nivel de análisis	Método de análisis	Variable a explicar	Principales resultados: factores asociados con las variables dependientes
Amago 2008	Universidad	Estadística descriptiva y metodología cualitativa	Abandono	Variable: desgranamiento primer año. Asociado positivamente con el menor ingreso del hogar, la actividad laboral y la experiencia académica. En el plano de la institución afectan la distancia académica con experiencias previas, el ritmo intenso de la programación del plan de estudio y prácticas de enseñanza
Antoni et al 2007	Universidad	Estadística descriptiva, análisis de tablas de contingencia, metodología cualitativa	Graduación y abandono	Graduados con promedio más alto: ingreso con menor edad, mayoría mujeres y de los estratos más altos, con menos retraso en los estudios, no trabajan. Desertores: la edad no es factor discriminante de mayor logro. Las mujeres que desertaron presentaron un mayor rendimiento que los varones y menores porcentajes de cambios de carrera. Los desertores de estratos más bajos presentaron menores niveles de rendimiento y la herencia cultural influyó en los logros. Los desertores que trabajaban presentaban menor rendimiento, peores promedios y mayor tendencia a cambio de carrera. También se analizó características diversas según tipo de carrera.
Chudnovsky 2003	Asignaturas	Estadística descriptiva y metodología cualitativa	Abandono	Variable: desgranamiento primer año: predominan los que tiene mayor edad en el ingreso, los que viven en el GBA, los que trabajan o buscan trabajo, los que no conocen el plan de estudio y la oferta horaria de las carreras, los que presentan problemas vocacionales y siente inseguridad laboral futura.
Goldenhersh et al 2011	Carreras	Regresión logística y metodologías cualitativas	Abandono	Es crítico sortear el primer año. El mejor rendimiento en el primer año está correlacionado con la dependencia de la escuela secundaria, situación de actividad y ocupación del padre, sexo de la persona con quién vive, cómo costea sus estudios y estudios de los padres
Jaime 2004	Carreras	Análisis correlacional y metodología cualitativa	Abandono	La repitencia y la deserción están vinculadas con la baja formación en el nivel medio y con la falta de orientación vocacional. También incide la reprobación en algunas materias. Hay más desertores varones que mujeres y son más entre los que residen en el mismo lugar de la universidad.
Kuna et al 2011	Carreras	Proceso de explotación de información estandarizada	Abandono	Variable: alumnos sin actividad en el segundo año. Factores de riesgo: los que regularizaron sólo una o cero materias en el primer año; dentro de este universo: los que costearon sus estudio con su trabajo, que han dejado pasar mayor lapso de tiempo entre el fin del secundario y el ingreso a la universidad, bachilleres (la facultad brinda carreras técnicas), los que debían viajar más de 10 Km. para asistir a clases.
Odetti et al 2010	Carreras	Correlación y metodología cualitativa	Rendimiento académico y abandono	Entre los problemas detectados se encuentran la adaptación a la universidad y el desarraigo emocional y para los estudiantes de química inorgánica, la cantidad de horas de cursado y la falta de tiempo para estudiar.



Parrino 2012	Carreras	Análisis factorial y metodología cualitativa	Abandono	Se realiza un análisis descriptivo encontrando como factores que explican la deserción: el contexto (la masividad, el mercado laboral y las exigencias de calidad) como inductores; el sistema de educación superior (política de baja selectividad, alta regulación de la permanencia y falta de creditización) y la institución (sistema de acceso, condiciones académicas y normativa) como favorecedores de la deserción. En el plano personal incide el capital económico, cultural y escolar como promotores de la deserción.
Patriarca 2012	Carreras	Estadística descriptiva y metodología cualitativa	Abandono	La encuesta a alumnos que desertaron antes de iniciar el curso de preparación universitaria revela como principales factores los laborales y en menor medida los académicos (elección de otra institución). Respecto de los alumnos que están cursando el ingreso, destacan dificultades relacionadas con la formación previa y con las condiciones propias del aprender. Las entrevistas a informantes clave permiten destacar la importancia de las políticas institucionales para evitar la deserción, especialmente durante el primer año.

Fuente: García de Fanelli (2014)

Como puede apreciarse, los factores identificados con mayor incidencia en la deserción son: las dificultades académicas, la actividad laboral, la herencia cultural, el tiempo acaecido entre la finalización de la educación media y el ingreso a la universidad, la distancia entre el hogar y la universidad y los problemas vocacionales.

El relevamiento de García de Fanelli (2014) también pone de manifiesto la preponderancia, en la investigación del fenómeno, que posee la deserción en el primer año. Ello se debe a que efectivamente la mayor deserción se produce en el primer año de dictado de las carreras.

Tomando las series estadísticas publicadas por la SPU desde 2016 hasta 2021<sup>8</sup>, se obtiene que el porcentaje promedio de deserción en el primer año se encuentra entre el 38% y 50% del total de inscriptos a carreras de grado y pregrado en universidades públicas y privadas argentinas.

La Universidad Nacional de Río Negro no es ajena a esta problemática. En la Memoria Anual del año 2015, la institución ya reconocía que “más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios” (UNRN, 2016).

En consecuencia, la OAC de la UNRN ha analizado este fenómeno en la

<sup>8</sup> <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

institución, emitiendo el Informe N° 15 en abril de 2022. Allí se indica que la mayoría de los ingresantes del período 2017-2020 han culminado la escuela secundaria de manera reciente e indica que aunque leve, hay diferencia en el abandono por género (la deserción de las mujeres es menor). También se observa que es mayor la deserción en los estudiantes de los grupos de edad de 23 a 38 años, posiblemente insertos en el mercado laboral. A su vez se señala que se presenta una fuerte incidencia de los ingresos familiares en la aprobación de materias, es decir en el desempeño, siendo mejor la performance de los estudiantes becados y de aquellos que tienen padres con estudios universitarios. “Esta información sostiene la hipótesis de la gravitación de los factores contextuales (sobre todo de índole económica y social) en el avance y continuidad en los estudios” (OAC, 2022).

Entre la información estadística publicada por la OAC se encuentran los “Indicadores de eficiencia interna 2022”<sup>9</sup> los cuales señalan, respecto a la cohorte 2021 y considerando la totalidad de las carreras de la UNRN, que el porcentaje de abandono promedio para dicha cohorte es 47,4%.

Al respecto, es dable mencionar que desde sus orígenes, la UNRN ha implementado distintas políticas con el fin de abordar la deserción y mejorar los índices de graduación, tales como el apoyo a los estudiantes en el ingreso, la creación de áreas de Permanencia y Graduación en las sedes y la realización de estadísticas, informes de investigación y jornadas de análisis institucional dedicadas a problematizar la deserción a nivel de cada unidad académica y carrera (OAC, 2022).

La importancia dada al fenómeno por parte de la institución también se encuentra plasmada en su Plan de Desarrollo Institucional PDI UNRN 2019-2025, en el cual se verifica entre sus ejes el desarrollo de un programa de permanencia en el cual se establecen como metas:

- Aumentar de forma temprana la articulación entre contenidos y prácticas de enseñanza y aprendizaje con la escuela secundaria
- Universalizar un programa de ingreso a las carreras de grado
- Priorizar la retención de estudiantes en particular en los años iniciales

---

<sup>9</sup> <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/2444d8a5-a2c3-4142-bb67-80856a6ed8ed/page/OWtbB>

- Incrementar la permanencia y retención
- Fortalecer el desarrollo de la vida estudiantil

En esta línea, se verifica la implementación de diversas acciones tendientes a mitigar la deserción en la UNRN. Además de las referidas previamente a lo largo del trabajo, se destacan: tutorías (virtuales y de pares), programas de becas, clases de apoyo, prácticas deportivas, orientación vocacional y el programa nexos<sup>10</sup>.

Sobre las investigaciones respecto a la deserción en la UNRN, Ayuso (et al, 2020) indaga sobre las causales de discontinuidad de los estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria. Para ello, exponen como variables explicativas del fenómeno, aquellas que según Lattuada, suelen asociarse con: “a) las condiciones del estudiante ingresante al sistema universitario: condición socioeconómica, nivel de preparación académica, localización y capital social familiar; b) las características y estrategias de la institución receptiva: programas, recursos, planta docente, estrategias pedagógicas, programas de apoyo al estudiante, entre otros” (Lattuada, 2017). Los hallazgos en una primera instancia son consistentes con esta categorización, seleccionando los docentes como factores de mayor incidencia las condiciones de los estudiantes y características de la institución receptiva - en ese orden de prevalencia-, sin que aparezca una reflexión sobre la propia práctica docente. No obstante, en una segunda instancia y sobre la finalización del cursado de la especialización, algunos docentes fueron entrevistados y mostraron mayor flexibilización respecto a sus respuestas iniciales.

Respecto a la investigación sobre la deserción en la carrera de Contador Público propiamente dicha, la misma no es abundante, quizás debido en parte al perfil técnico tradicional imperante en la carrera, siendo la investigación una dimensión en la cual la mayoría de las universidades acreditadas han sido pasibles de observaciones y recomendaciones (Lambrecht, 2022).

Empero, pueden mencionarse los trabajos de Giovagnoli (2002), Sors (2013), Torres (2013), Bengler (2014), Zandomeni (et al, 2015) y Abramovich

---

<sup>10</sup> Programa de alcance nacional para la articulación Universidad – Escuela secundaria

(2022) que analizan el fenómeno de la deserción en la carrera de Contador Público, aunque no todos estos autores pertenecen a la rama contable. En ellos se destacan, entre los factores con mayor incidencia en la deserción, las dificultades académicas que en su mayoría se trasladan desde el nivel secundario y luego en la universidad no logran ser superadas con éxito.

Particularmente Tobes y Larramendy (2020) contribuyen al análisis de la deserción en las carreras de Contador Público, al investigar los factores de incidencia y las políticas sobre retención y graduación implementadas en diversas universidades nacionales.

Lo propio hacen Nervi y Varcellino (2022) que investigan sobre los factores que dificultan la graduación en la carrera de Contador Público en la UNRN a la vez que indagan sobre la deserción. Señalan en relación a las cohortes 2011 a 2013, que se caracterizan por un notorio desgranamiento interanual, con un porcentaje de abandono acumulado al año 2019 del 74,2%, 61,9% y 64,8% respectivamente y que se trata de cohortes con una matrícula preponderantemente feminizada y cuyo lugar de procedencia mayoritariamente corresponde al radio urbano de la Sede Atlántica. Asimismo, respecto a la edad de los/as estudiantes y al año de egreso de la educación media, se observa que en la primera cohorte (2011) existe una mayor incidencia de estudiantes de más de 25 años y con más de tres años desde la culminación de los estudios secundarios, mientras que en la cohorte 2013 más del 70% son estudiantes que no superan los 25 años y más del 50% no supera los tres años desde el egreso del nivel medio.

Si bien el trabajo que aquí se propone indaga también sobre la deserción, en la carrera de Contador Público en la UNRN, el mismo resulta novedoso ya que pone el foco en la incorporación de un ciclo introductorio que pretende atender las dificultades que la motivan, y por ende, incide sobre la misma.

## **CAPÍTULO II: LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO EN LA UNRN Y SU PLAN DE ESTUDIOS**

### **II.1. La creación de la carrera y su primera modificación**

La carrera de Contador Público fue creada en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) el 01/11/2010 mediante Resolución UNRN N° 1283/10. Comenzó su dictado en el 2011 con una duración de 4 años, conforme el plan de estudios aprobado en su acto de creación, previéndose “cargas horarias superiores a las normales en las materias centrales y en las específicas, de modo de alcanzar una duración de la carrera de cuatro años - en un desempeño óptimo-, permitiendo así que el graduado pueda continuar su formación en actividades de posgrado en un plazo razonable”.

Seguidamente en el año 2012 se aprobó la primera modificación del plan de estudios de la carrera, mediante la Resolución CDEyVE N° 071/12, por medio de la cual se extendió su duración un año y se resolvió además la incorporación de nuevas asignaturas, la eliminación de otras, el desdoblamiento de materias y distintas modificaciones de las denominaciones de espacios curriculares.<sup>11</sup>

Sobre el particular, en el Anexo I de la Resolución ut supra referida, se señala como motivo de las modificaciones practicadas, la necesaria “revisión de la estructura curricular considerando que el Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil (CDEyVE) se ha expedido sobre la necesidad de implementar un ciclo introductorio en todas las carreras, con el propósito de nivelar las condiciones en que los estudiantes acceden a la universidad.”

Al cuerpo docente de la carrera<sup>12</sup> se le indicó en ocasión de esta modificación, que la misma obedecía a la necesidad de propiciar una transición paulatina entre el nivel secundario y la universidad a partir de reconocer la brecha existente entre ambos, a la vez que se proponían espacios curriculares para brindar herramientas y técnicas de estudio a fin de favorecer la

---

<sup>11</sup> Si bien la carrera sufrió entre los años 2013 y 2022 diferentes modificaciones a su plan de estudios, las mismas no son tenidas en cuenta en la presente investigación ya que ninguna de ellas modificó el primer año aprobado por la Resolución CDEyVE N° 071/2012.

<sup>12</sup> Del cual formo parte desde el 2011.

permanencia de los estudiantes en el nivel superior, así como también la enseñanza de otros contenidos introductorios con el propósito de contribuir a una rápida adaptación a la vida universitaria.

Esto luego es señalado en la Resolución CSDEyVE N° 045/2018, que en sus considerandos establece que por Resolución CDEyVE N° 071/2012 se aprueban las modificaciones respecto al primer año de la carrera a los fines de favorecer la articulación académica entre la educación secundaria y la universitaria.

Con este propósito, se introduce en el plan de estudios un ciclo introductorio, incorporando en el primer año de cursada un taller denominado “de estudio eficiente”, apuntado a la comprensión de textos específicos del campo disciplinar y a la adquisición de herramientas y estrategias cognitivas para el aprendizaje, y tres materias introductorias, entre las que se destaca el “Módulo introductorio de la carrera” cuyos contenidos incluyen, entre otros: introducción a la vida universitaria y aspectos salientes de la carrera; además de introducción de la Contabilidad e Introducción a la Economía.

En línea con la finalidad perseguida, esta modificación también redujo la cantidad de asignaturas a cursar en el primer año (pasando de 10 a 6) y la cantidad de horas asignadas para su dictado (reduciendo un total de 272 horas del primer año del plan original).

La comparación entre los 2 planes de estudios se encuentra detallada en la tabla que se agrega como Anexo I.

Al respecto, expone la OAC en su Informe 1, que “la aproximación al problema de la deserción temprana desde la perspectiva del diseño de los planes de estudios, específicamente sus primeros años, como situación perenne y mundial exige argucias para su comprensión y eventuales mejoras” (pág. 14), enfatiza la necesidad de revisión y procesos de “reajuste”, considerando que el fenómeno se articula por procesos, hechos educativos y relaciones entre los sujetos, siendo necesaria la revisión de los planes de estudio incluyendo como insumos los datos del desempeño de las cohortes y la evaluación docente.

## **II.2. La acreditación de la carrera y las nuevas expectativas**

Las carreras de Contador Público han afrontado en los últimos años necesarios procesos de acreditación para la habilitación de su dictado en las distintas universidades del país, a partir de su recategorización en 2013 mediante Resolución Ministerial N° 1723/2013 como carrera incluida en la nómina del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, al considerarse que su ejercicio profesional puede comprometer el interés público.

Esta modificación tuvo dos implicancias principales:

- Que los planes de estudio deben incluir necesariamente los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU);
- Que las carreras deben ser acreditadas periódicamente, por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

A partir de esta recategorización, todos los planes de estudios que dicten Contador Público en Argentina deben respetar los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación establecidos en la Resolución 3400-E/2017 del Ministerio de Educación.

La acreditación de las carreras conlleva un proceso que obliga a las instituciones educativas a efectuar una autoevaluación, previo a someterse a una evaluación externa. Ambas instancias constituyen oportunidades de diagnóstico, revisión, análisis y habilitan la asunción de compromisos de cara a futuro. En el caso de la UNRN, la acreditación se dispuso por Resolución N° 323/2022 del Ministerio de Educación de la Nación, en la cual se establece además el compromiso asumido por la institución a fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes durante la carrera y favorecer su egreso.

Asimismo resulta importante mencionar un nuevo fenómeno objeto de preocupación por los investigadores y las instituciones: la duración real de las carreras y la brecha que existe entre el tiempo que les demanda a los estudiantes (y a las instituciones) graduarse y el plazo teórico de duración de

los planes de estudio. Esto se produce, en parte porque los planes suelen contener currículo oculto, tal como se evidencia en la UNRN en la cual se solicita, para posibilitar la graduación, la realización de un trabajo social obligatorio y la elaboración de un trabajo final de carrera una vez concluida la cursada de las asignaturas.

Al respecto, el Consejo de Universidades en fecha 19/10/2023 aprobó el Acuerdo Plenario N° 270 que resuelve proponer al Ministerio de Educación la creación de un Sistema de Créditos Académicos en el cual se prevé una duración (máxima) total de 4 años para todas las carreras universitarias de grado (equivalentes a 6.000 horas de trabajo total del/la estudiante).

Consecuentemente, puede considerarse como una posibilidad el hecho de que en el corto o mediano plazo el plan de estudios, de la carrera de Contador Público de la UNRN, sea nuevamente modificado reduciendo su duración teórica a 4 años. En caso de producirse esta reducción, su proceso conllevará necesariamente la evaluación de los espacios curriculares a ser incluidos, toda vez que resultará obligatoria la incorporación de las asignaturas que aseguren los contenidos mínimos exigidos por el Ministerio, produciéndose seguramente una tensión entre mantener o no el ciclo introductorio de la carrera conformado por asignaturas que pretenden otros objetivos pedagógicos e institucionales (complementarios de la formación profesional).



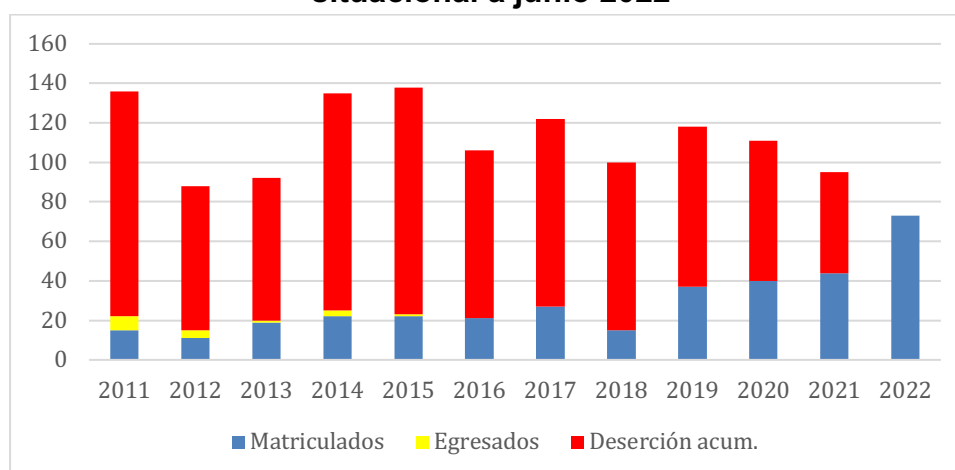
## CAPÍTULO III: LA DESERCIÓN EN LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO DE LA UNRN

### III.1. Cuantificación de la deserción

A partir de la información obtenida sobre el comportamiento de los estudiantes por cohorte respecto a su permanencia o no reinscripción en la carrera de Contador Público de la UNRN, se elaboraron tablas de frecuencia para su análisis que permiten acceder a sus tasas de deserción.

Para este análisis se utilizó como punto de partida la información estadística proporcionada vía correo electrónico por la Dirección de Asuntos Académicos de la Sede Atlántica de la UNRN. La misma se instrumentó a través de una planilla de cálculo cuya tabla de datos se expone como Anexo II, y da cuenta de la permanencia anual y cantidad de egresados por cohorte, obteniendo por diferencia el desmembramiento total por cohorte acumulado a junio de 2022. Esta información se expone en el siguiente gráfico en el cual se señala, sobre el total de ingresantes por cohorte, la cantidad de estudiantes que se graduaron, continuaban sus estudios o en defecto habían desertado, tomando como fecha de corte del relevamiento junio 2022:

**Gráfico 1. Condición de los ingresantes por cohorte – Corte situacional a junio 2022**



Fuente: elaboración propia

Al comparar la cantidad de estudiantes por cohorte inscriptos/reinscriptos

en los diferentes ciclos lectivos, se obtiene por diferencia entre un año y otro la cantidad de estudiantes que no se reinscribieron, tal como se expone en la Tabla 2.

**Tabla 2 – Estudiantes que no se reinscribieron, por año y cohorte**

Cohorte	Ingresantes	Cantidad de bajas por año de dictado											Datos totales a Junio '22		
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	Matriculados	Egresados	Deserción acum.
2011	136	47	14	8	8	12	1	9	4	9	-1	10	15	7	114
2012	88	28	10	2	9	3	3	5	6	2	9		11	4	73
2013	92	32	9	7	2	4	6	0	6	7			19	1	72
2014	135	47	19	13	7	10	8	8	1				22	3	110
2015	138	47	29	13	8	8	1	10					22	1	115
2016	106	46	15	14	4	0	6						21	0	85
2017	122	63	19	9	3	1							27	0	95
2018	100	64	8	10	3								15	0	85
2019	118	49	16	16									37	0	81
2020	111	53	18										40	0	71
2021	95	51											44	0	51
2022	73												73	0	0

Fuente: Elaboración propia. Datos a Junio 2022.

Los estudiantes que no se reinscribieron en cada ciclo lectivo no pudieron continuar cursando la carrera. Por ejemplo, conforme se expone en la Tabla 2, de los 136 ingresantes que tuvo la carrera en 2011, 47 de ellos no se matricularon para cursar el segundo año en 2012, por lo que se consideran “bajas” del primer año. Este cálculo se puede expresar mediante la siguiente ecuación:

$$\text{Cantidad de bajas año } (x) = \text{Matriculados año } (x) - \text{Reinscriptos año } (x+1)$$

No obstante, la no reinscripción puede deberse también a la graduación del estudiante otrora matriculado, por lo que debe incluirse esta variable en el análisis:

$$\text{Cantidad de bajas año } (x) = \text{Desertores año } (x) + \text{Graduados año } (x)$$

También debe tenerse en cuenta que un estudiante que no se reinscribe en un determinado ciclo lectivo puede hacerlo en los siguientes, resultando ser

finalmente un desertor temporal. Esta situación se evidencia en la Tabla 2 respecto a la cohorte 2011, la cual presenta en el ciclo lectivo 2020 (décimo año de dictado de su plan) una deserción de -1 (menos uno), por lo cual la incidencia en la matrícula fue positiva (el saldo fue que un estudiante de la cohorte 2011 se reincorporó a los estudios en 2020, no permitiendo la información disponible conocer la cantidad exacta de desertores ni la cantidad de estudiantes que habiendo sido desertores retomaron los estudios en ese año).

Respecto a la cantidad de graduados de la carrera de Contador Público, la OAC de la UNRN pone a disposición a través de su sitio web<sup>13</sup> la cantidad de graduados, año de graduación y cohorte de ingreso. Esta información se expone sintéticamente en la tabla a continuación, y se utilizará en las estimaciones posteriores a efectos de eliminar el sesgo de la graduación ante la falta de reinscripción, en cada año y por cohorte, presente en la Tabla 2 como se explicó anteriormente. Los datos generales publicados por la OAC se exponen como Anexo III.

**Tabla 3. Cantidad de graduados por año y cohorte**

Cohorte	Año de graduación								Total
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
2011	1	-	-	-	2	1	4	-	8
2012	-	2	1	1	-	-	2	1	7
2013	-	-	-	-	-	1	3	1	5
2014	-	-	-	-	-	1	2	1	4
2015	-	-	-	-	-	-	1	2	3
2016	-	-	-	-	-	-	-	1	1
2017	-	-	-	-	-	-	2	1	3

Fuente: elaboración propia con datos de la OAC UNRN al 05/12/2023

Utilizando la información de la tabla anterior, es posible calcular la cantidad neta de estudiantes desertores por año y conocer sus cohortes de ingreso, conforme se expone en la Tabla 4, al considerar que un estudiante que se gradúa no se reinscribe en el ciclo lectivo posterior al de su egreso, lo que permite ajustar la información expuesta en la Tabla 2 y calcular la cantidad de desertores neta hasta el 31/12/2021.

<sup>13</sup> [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/a8e0f803-8fa0-4334-b6f4-ae3821eadfd4/page/p\\_4906pttxnc?s=uZzlCekt1Vg](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/a8e0f803-8fa0-4334-b6f4-ae3821eadfd4/page/p_4906pttxnc?s=uZzlCekt1Vg)

**Tabla 4. Cantidad de desertores neta por año de dictado del plan de estudios y cohorte**

Cohorte	Ingresantes	Cantidad de desertores por año de dictado del plan y cohorte de ingreso											Totales al 31/12/2021		Matriculados 2022
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	Desertores	Graduados	
2011	136	47	14	8	8	12	1	8	4	9	-3*	9	117	4	15
2012	88	28	10	2	9	3	3	3	5	1	9		73	4	11
2013	92	32	9	7	2	4	6	0	6	6			72	1	19
2014	135	47	19	13	7	10	8	8	0				112	1	22
2015	138	47	29	13	8	8	1	10					116		22
2016	106	46	15	14	4	0	6						85		21
2017	122	63	19	9	3	1							95		27
2018	100	64	8	10	3								85		15
2019	118	49	16	16									81		37
2020	111	53	18										71		40
2021	95	51											51		44
2022	73												0		73

Fuente: elaboración propia

\* Su signo negativo implica que en el ciclo lectivo 2020 hubieron más rematriculados a la carrera que desertores.

Seguidamente, se expone la información de la cantidad de desertores neta, acumulada en cada ciclo lectivo sobre la base de la información de la Tabla 4, por cohorte de dictado del plan de estudios.

**Tabla 5. Cantidad de desertores neta acumulada, por año de dictado del plan de estudios y cohorte**

Cohorte	Ingresantes	Cantidad de desertores acumulada por año de dictado, por cohorte											Total Desertores	% deserción acum
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°		
2011	136	47	61	69	77	89	90	98	102	111	108	117	117	86,03%
2012	88	28	38	40	49	52	55	58	63	64	73		73	82,95%
2013	92	32	41	48	50	54	60	60	66	72			72	78,26%
2014	135	47	66	79	86	96	104	112	112				112	82,96%
2015	138	47	76	89	97	105	106	116					116	84,06%
2016	106	46	61	75	79	79	85						85	80,19%
2017	122	63	82	91	94	95							95	77,87%
2018	100	64	72	82	85								85	85,00%
2019	118	49	65	81									81	68,64%
2020	111	53	71										71	63,96%
2021	95	51											51	53,68%

Fuente: elaboración propia

La tabla de frecuencia 5 expone, por cohorte, la cantidad de desertores acumulada por año de dictado del plan de estudios y la cantidad total de desertores al 31/12/2021 así como su incidencia porcentual, considerando la cantidad de ingresantes por cohorte.

Sobre la información de la tabla precedente, se extraen los datos respecto a la cantidad acumulada de desertores, de las cohortes 2011 a 2017, por año de dictado del plan de estudios y para una frecuencia quinquenal, tomando como horizonte temporal 5 ciclos lectivos a fin de hacer comparables los resultados obtenidos.

**Tabla 6. Cantidad de desertores acumulada.  
Cohortes 2011 a 2017. Frecuencia quinquenal**

Cohorte	Ingresantes	Cantidad de desertores acumulada					% deserción
		1°	2°	3°	4°	5°	
2011	136	47	61	69	77	89	65,44%
2012	88	28	38	40	49	52	59,09%
2013	92	32	41	48	50	54	58,70%
2014	135	47	66	79	86	96	71,11%
2015	138	47	76	89	97	105	76,09%
2016	106	46	61	75	79	79	74,53%
2017	122	63	82	91	94	95	77,87%

Fuente: elaboración propia

Los datos resultantes de la frecuencia absoluta acumulada expuestos en la Tabla 6, sobre la cantidad de estudiantes desertores al finalizar el quinto año de dictado de las cohortes 2011 a 2017, no resultan por sí mismos comparables dado que la cantidad de ingresantes no es homogénea en todas ellas. Por ello, al considerar la cantidad de desertores respecto a la cantidad de ingresantes por cohorte se obtiene una proporción que, en cambio, resulta comparable a efectos de evaluar la evolución de la deserción.

A todos los efectos, se define como tasa de deserción en el presente trabajo:

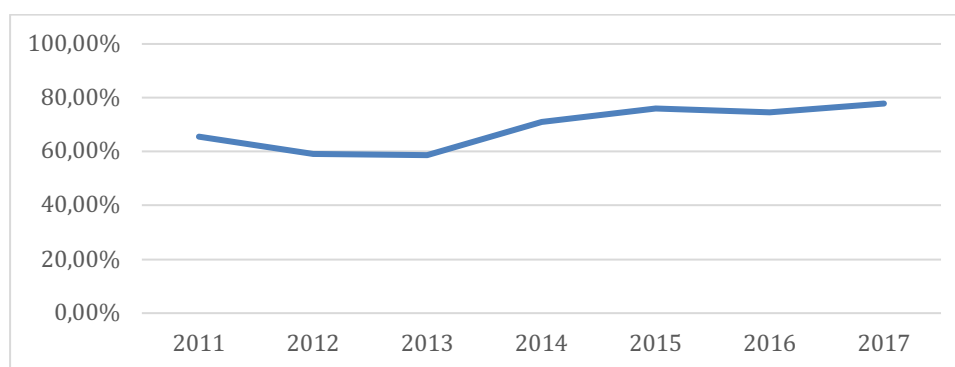
$$Tasa\ de\ deserción = \frac{Cantidad\ de\ estudiantes\ desertores}{Cantidad\ de\ estudiantes\ matriculados} \times 100$$

Así, se observa que respecto a la primera cohorte de dictado de la carrera, en 2011, la tasa de deserción acumulada luego del quinto año de dictado fue del 65,44%; respecto a la cohorte 2012 este porcentaje bajó al 59,09%; en la cohorte 2013 (año en que comenzó el dictado del plan con la incorporación del ciclo introductorio) el porcentaje se mantuvo cercano al 59%, comenzando desde la cohorte 2014 a ascender, hasta alcanzar la cohorte 2017 una deserción del 77,87% de la matrícula luego del quinto año de dictado.

Si bien las cohortes posteriores no son comparables por no llegar a los 5 años de dictado, al momento del corte de información, se verifica para las cohortes 2018 y 2019 elevados niveles porcentuales en relación a las cohortes antes analizadas<sup>14</sup>, tal como puede apreciarse en la tabla 5.

**El análisis de la evolución quinquenal de las tasas de deserción sobre las cohortes 2011 - 2017 indica que aún con la incorporación del ciclo introductorio, la deserción en la carrera no disminuyó.**

**Gráfico 2: Evolución de la tasa de deserción acumulada Cohortes 2011 a 2017. Frecuencia quinquenal**



Fuente: elaboración propia

Considerando los inscriptos por cohorte y la cantidad de desertores neta por año de la Tabla 4, es posible calcular la deserción porcentual en cada período:

<sup>14</sup> Quizás afectados por los efectos de la Pandemia por COVID 9, declarada en Argentina a partir de marzo 2020.

**Tabla 7: Deserción anual - Incidencia porcentual**

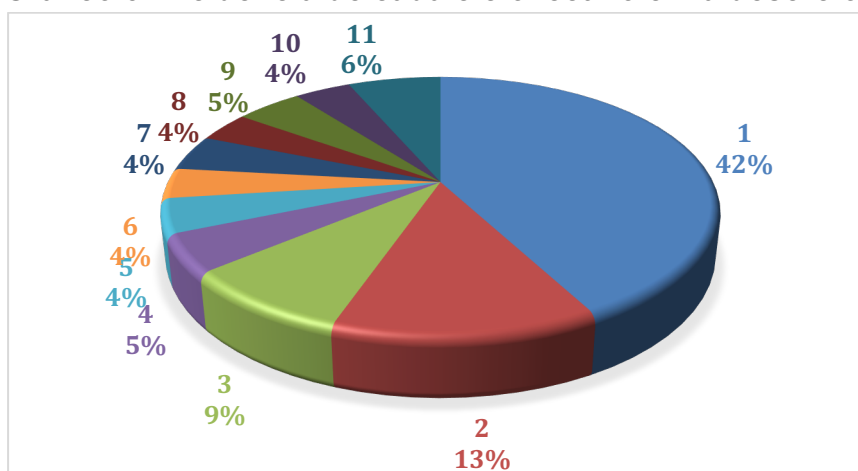
Cohorte	Incidencia porcentual de la deserción en cada año de dictado del plan. Cifras %										
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
2011	34,56	10,29	5,88	5,88	8,82	0,74	5,88	2,94	6,62	-2,21	6,62
2012	31,82	11,36	2,27	10,23	3,41	3,41	3,41	5,68	1,14	10,23	
2013	34,78	9,78	7,61	2,17	4,35	6,52	0,00	6,52	6,52		
2014	34,81	14,07	9,63	5,19	7,41	5,93	5,93	0,00			
2015	34,06	21,01	9,42	5,80	5,80	0,72	7,25				
2016	43,40	14,15	13,21	3,77	0,00	5,66					
2017	51,64	15,57	7,38	2,46	0,82						
2018	64,00	8,00	10,00	3,00							
2019	41,53	13,56	13,56								
2020	47,75	16,22									
2021	53,68										
Promedio	42,91	13,40	8,77	4,81	4,37	3,83	4,49	3,79	4,76	4,01	6,62

Fuente: elaboración propia

La información expuesta en la tabla 7 permite afirmar que la mayor deserción en la carrera se produce en el primer año de dictado de cada cohorte, siendo su promedio de deserción el 42,91%.

En el siguiente gráfico se presenta la participación promedio de cada año de dictado del plan de estudios en la deserción de la carrera, es decir, el desmembramiento promedio de los matriculados por cohorte:

**Gráfico 3: Incidencia de cada ciclo lectivo en la deserción**



Fuente: elaboración propia

En igual sentido, tomando la información respecto a los ingresantes y cantidad de desertores acumulada de la Tabla 5, es posible conocer la tasa de

deserción acumulada por cohorte y año de dictado del plan.

**Tabla 8: Tasa de deserción acumulada, por cohorte**

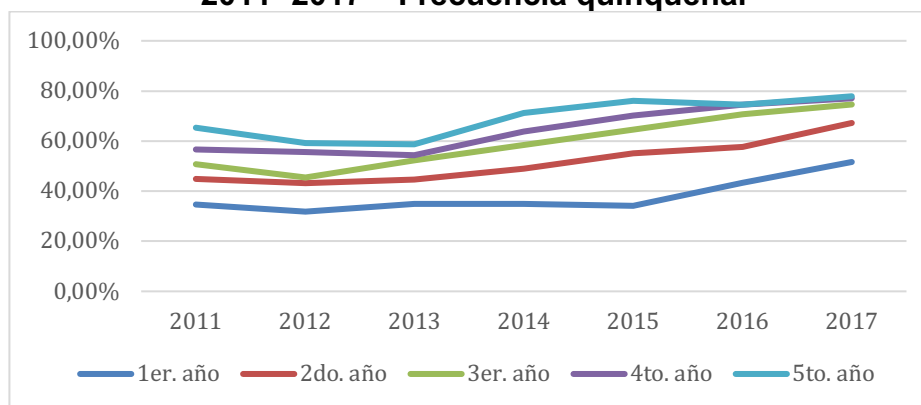
Cohorte	Tasa de deserción acumulada, por cohorte y año de dictado del plan de estudios. Cifras %										
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
2011	34,56	44,85	50,74	56,62	65,44	66,18	72,06	75,00	81,62	79,41	86,03
2012	31,82	43,18	45,45	55,68	59,09	62,50	65,91	71,59	72,73	82,95	
2013	34,78	44,57	52,17	54,35	58,70	65,22	65,22	71,74	78,26		
2014	34,81	48,89	58,52	63,70	71,11	77,04	82,96	82,96			
2015	34,06	55,07	64,49	70,29	76,09	76,81	84,06				
2016	43,40	57,55	70,75	74,53	74,53	80,19					
2017	51,64	67,21	74,59	77,05	77,87						
2018	64,00	72,00	82,00	85,00							
2019	41,53	55,08	68,64								
2020	47,75	63,96									
2021	53,68										

Fuente: elaboración propia

Como surge de los datos consignados en la Tabla 8, los porcentajes de deserción acumulada presentan una tendencia alcista, aunque se verifican algunas excepciones en las cuales la tasa de deserción disminuye (por ejemplo, la cohorte 2018 presentó una deserción del 64% en su primer año de dictado, mientras que dicho porcentaje cayó al 41,53% en la cohorte 2019).

Esta evolución se expone a continuación en términos gráficos, tomando como referencia las tasas de deserción para las cohortes 2011 a 2017, durante los primeros 5 ciclos lectivos de dictado del plan de estudios:

**Gráfico 3: Evolución de las tasas de deserción - Cohortes 2011- 2017 – Frecuencia quinquenal**



Fuente: elaboración propia



Seguidamente se expone la deserción en primer año de dictado de la carrera, por cohorte, antes y después de la modificación del plan bajo análisis:

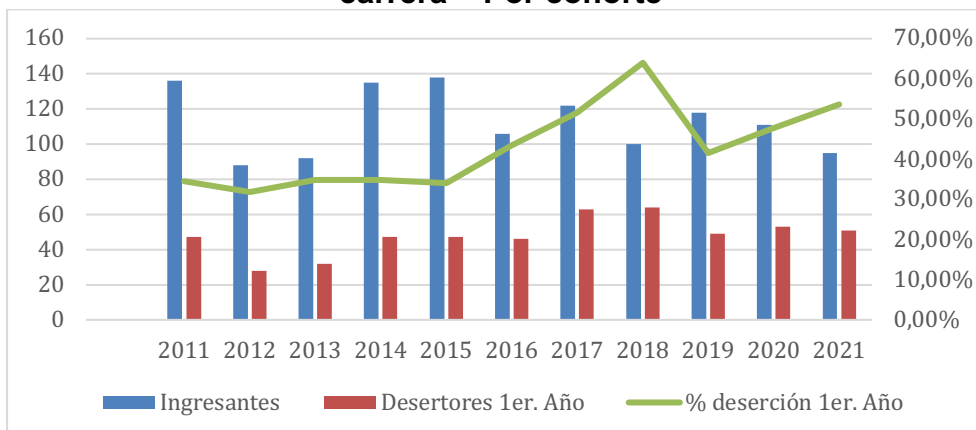
**Tabla 9 – Cantidad de desertores en el primer año de dictado, por cohorte.**

Cohorte	Ingresantes	Desertores 1er. Año	% deserción 1er. Año
2011	136	47	34,56%
2012	88	28	31,82%
2013	92	32	34,78%
2014	135	47	34,81%
2015	138	47	34,06%
2016	106	46	43,40%
2017	122	63	51,64%
2018	100	64	64,00%
2019	118	49	41,53%
2020	111	53	47,75%
2021	95	51	53,68%

Fuente: Elaboración propia

**De los datos expuestos surge que, entre las cohortes 2011 y 2015, la tasa de deserción en el primer año se encontró por debajo del 35%** (cohortes en las cuales se verificó el dictado de los dos planes de estudios bajo análisis: en los años 2011 y 2012 Plan Res. UNRN 1283/2010 – plan de 4 años sin ciclo introductorio-; y en 2013, 2014 y 2015 Plan Res. CDEyVE 071/2012 – plan de 5 años con ciclo introductorio), ascendiendo este porcentaje en las cohortes posteriores y oscilando de manera dispar entre el 41 y el 64%, tal como se expone gráficamente a continuación.

**Gráfico 4 – Ingresantes y desertores en el primer año de la carrera – Por cohorte**



Fuente: Elaboración propia

En resumen:

1. La introducción de un ciclo introductorio en la carrera de Contador Público no produjo una disminución en la tasa de deserción de la carrera.
2. El primer año de dictado de la carrera es el que presenta mayor deserción, alcanzando, para las cohortes 2011 a 2021 inclusive, un promedio de 42,91%.
3. Inicialmente, la incorporación de un ciclo introductorio no produjo un incremento de la deserción en el primer año de carrera, toda vez que la tasa de deserción se mantuvo por debajo del 35% en las cohortes 2011 a 2015, período en el cual estuvieron vigentes los planes de estudio con duración de 4 y 5 años.

### **III.2. Percepciones del estudiantado sobre la deserción**

A fin de conocer las percepciones de los estudiantes respecto a la deserción en la carrera de Contador Público de la UNRN se efectuó una encuesta, a través de la herramienta Google Forms, conforme se explicara en la metodología.

Se recibió la respuesta de 57 estudiantes<sup>15</sup>. Las mismas se exponen resumidamente en el Anexo IV.

<sup>15</sup> Si bien un encuestado señaló que había abandonado, se lo considera estudiante y no desertor ya que en la pregunta abierta indicó que se debió a un problema familiar que al final pudo resolver, por lo que se supone su rematriculación al momento de la encuesta y no ser desertor definitivo.

A- Respecto a los motivos y causas de la deserción en la carrera:

En primer lugar se solicitó a los encuestados que valoricen 9 motivos propuestos por la autora, en un escala de valoración de 0 a 10, significando el 0 ninguna incidencia y 10 la mayor incidencia posible de ese factor sobre la decisión de abandonar la carrera. Luego se habilitó una pregunta abierta para que agreguen los motivos que consideren pertinentes, aunque ninguno la utilizó.

Los motivos predefinidos fueron:

- 1) Dificultades académicas de los alumnos (que les impiden aprobar satisfactoriamente las evaluaciones de las distintas asignaturas, por más que lo intenten)
- 2) Falta de estudio (por falta de tiempo disponible, de interés o motivación)
- 3) Cuestiones personales (problemas, enfermedades propias o de familiares)
- 4) Cuestiones transpersonales o de contexto (por ejemplo, como consecuencia de la Pandemia por COVID 19)
- 5) Razones familiares (por haber formado una familia)
- 6) Cuestiones institucionales (falencias de la UNRN o en los docentes)
- 7) Cuestiones económicas (al no poder acceder a los materiales, al aula o por ser de otra localidad y por cuestiones económicas se debe volver a su ciudad)
- 8) Cuestiones laborales (cuando el estudiante, además de estudiar, trabaja y no puede rendir en el estudio)
- 9) Dudas en la elección de la carrera/vocación (cuando el estudiante duda de si le gusta la profesión que eligió para formarse)

Seguidamente se expone la información recolectada utilizando intervalos de incidencia para facilitar su lectura:

**Tabla 10 – Valoración de distintos factores de deserción**

Incidencia	1. Dificultades académicas (DA)		2. Falta de estudio (FE)		3. Cuestiones personales (CP)	
	C.E.	%	C.E.	%	C.E.	%
Nula (0 y 1)	2	3,51%	4	7,14%	8	14,29%
Baja (2, 3 y 4)	6	10,53%	9	16,07%	14	25,00%
Media(5,6 y 7)	29	50,88%	23	41,07%	21	37,50%
Alta (8 y 9)	15	26,32%	14	25,00%	8	14,29%
Total (10)	5	8,77%	6	10,71%	5	8,93%
Total	57	100,00%	56	100,00%	56	100,00%

Incidencia	4. Cuestiones transpersonales (CT)		5. Razones familiares (RF)		6. Cuestiones institucionales (CI)	
	C.E.	%	C.E.	%	C.E.	%
Nula (0 y 1)	18	31,58%	18	31,58%	19	33,93%
Baja (2, 3 y 4)	19	33,33%	16	28,07%	17	30,36%
Media(5,6 y 7)	16	28,07%	18	31,58%	18	32,14%
Alta (8 y 9)	4	7,02%	4	7,02%	1	1,79%
Total (10)	0	0,00%	1	1,75%	1	1,79%
Total	57	100,00%	57	100,00%	56	100,00%

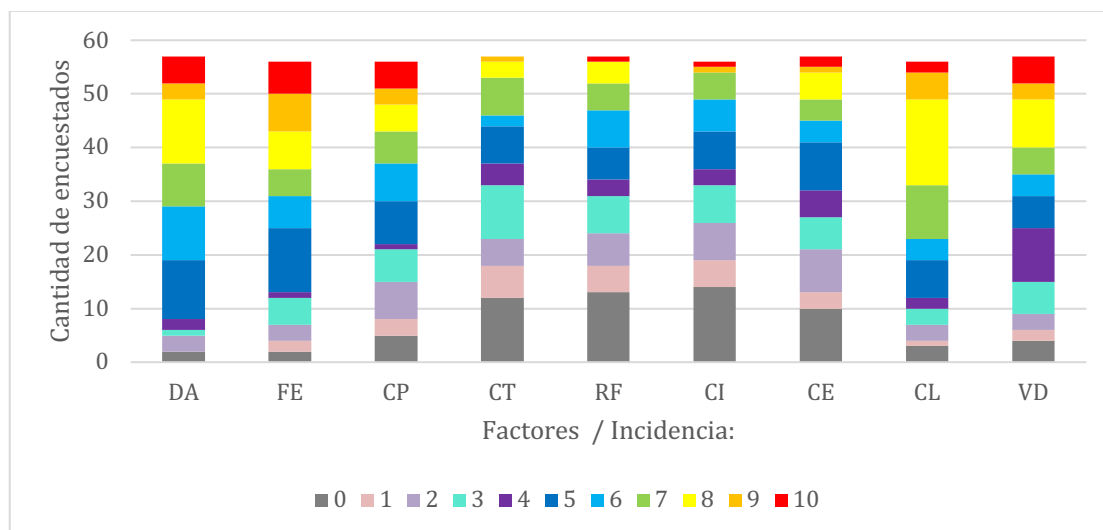
Incidencia	7. Cuestiones económicas (CE)		8. Cuestiones laborales (CL)		9. Dudas vocacionales (VD)	
	C.E.	%	C.E.	%	C.E.	%
Nula (0 y 1)	13	22,81%	4	7,14%	6	10,53%
Baja (2,3 y 4)	19	33,33%	8	14,29%	19	33,33%
Media(5,6 y 7)	17	29,82%	21	37,50%	15	26,32%
Alta (8 y 9)	6	10,53%	21	37,50%	12	21,05%
Total (10)	2	3,51%	2	3,57%	5	8,77%
Total	57	100,00%	56	100,00%	57	100,00%

Ref. CE: Cantidad de estudiantes

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la encuesta.

En la tabla 10 se sintetizan las elecciones efectuadas por los estudiantes y se calcula la incidencia porcentual del total de elecciones. De su análisis surge que las dificultades académicas, las obligaciones laborales y la falta de estudio son los motivos más valorados como generadores de deserción, ya que presentan respectivamente una valoración entre 5 y 10, por el 85,97%, 78,57% y 76,78% de los encuestados. En tanto que las cuestiones transpersonales, familiares e institucionales son las que menos incidencia presentan, tal como se puede observar gráficamente a continuación:

**Gráfico 5. Factores que impactan en la deserción. Valoración**



Fuente: elaboración propia

Particularmente, en relación a las dificultades académicas como factor motivante de deserción, se solicitó a los encuestados que indiquen la incidencia de las siguientes causas, a través de una cuadrícula de casillas con las opciones “nada”, “un poco”, “medianamente”, “mucho” y “totalmente”:

- 1) El nivel educativo que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad
- 2) La brecha existente entre la exigencia universitaria y la dinámica de estudio del nivel secundario
- 3) Los estudiantes no logran adquirir, en la universidad, las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje
- 4) La Universidad no lograr enseñar a los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje en el nivel superior

**Tabla 11 – Valoración de circunstancias vinculadas con las dificultades académicas<sup>16</sup>**

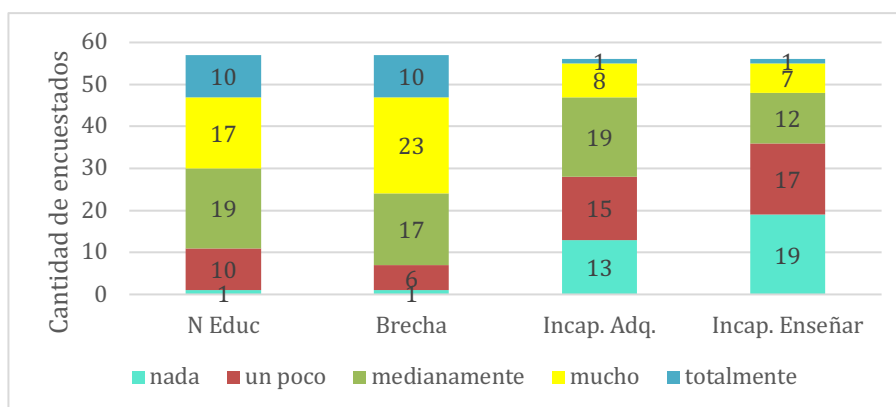
Dificultades académicas	Incidencia					Total
	nada	un poco	medianamente	mucho	total mente	
1. Nivel educativo al ingresar (N. Educ)	1	10	19	17	10	57
2. Brecha entre universidad y secundario (Brecha)	1	6	17	23	10	57

<sup>16</sup> Se presentaron dos casos en la afirmación 1 y un caso en la afirmación 2 de estudiantes que respondieron más de una opción. Para el análisis se escogió la respuesta con mayor incidencia.

3. Incapacidad para adquirir competencias y habilidades (Incap. adq)	13	15	19	8	1	56
4. Universidad no enseña competencias y habilidades (Incap. enseñar)	19	17	12	7	1	56

Fuente: elaboración propia

**Gráfico 6. Valoración de dificultades académicas**



Fuente: elaboración propia

Los datos relevados muestran que la mayoría de los encuestados reconoce la incidencia del (bajo) nivel educativo que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad y de la brecha existente entre la exigencia universitaria y la dinámica de estudio del nivel secundario. Sin embargo, se ha asignado mayoritariamente una incidencia nula o baja al hecho de que los estudiantes no logran adquirir las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje así como también a la posibilidad de que sea la propia universidad quien no logra enseñar tales competencias y habilidades a fin de contribuir al éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, reconocen que las dificultades académicas inciden mayormente en la deserción, pero no creen que el problema esté en que no logran adquirir, en la universidad, las competencias y habilidades necesarias para lograr el aprendizaje ni que la Universidad no logre enseñarlas, no obstante cabe destacar que quienes han respondido la encuesta eran estudiantes no desertores, por lo que quizás al mantenerse en sus estudios pudieron incorporar estas habilidades y competencias.

Respecto a las factores institucionales -docentes y no docentes- que pueden contribuir a la deserción, se realizó también una pregunta de tipo

cuadrícula de casillas con las opciones “nada”, “un poco”, “medianamente”, “mucho” y “totalmente” sobre las siguientes causas:

1. Falencias en el trabajo de la Sede (atención de consultas, resolución de trámites, etc.)
2. Falta de articulación entre los contenidos de las asignaturas del Plan de estudio y de crecimiento progresivo en el nivel de exigencia y competencias requeridas a los alumnos.
3. Falencias en el ejercicio docente, tales como deficiente articulación entre contenidos teóricos y prácticos que contribuya a comprender mejor los temas
4. Estrategias de enseñanza deficientes por parte de los docentes
5. Las formas de evaluar no son coherentes con los contenidos dados o con las actividades prácticas llevas a cabo.

**Tabla 12 –Valoración de factores institucionales: docentes y no docentes<sup>17</sup>**

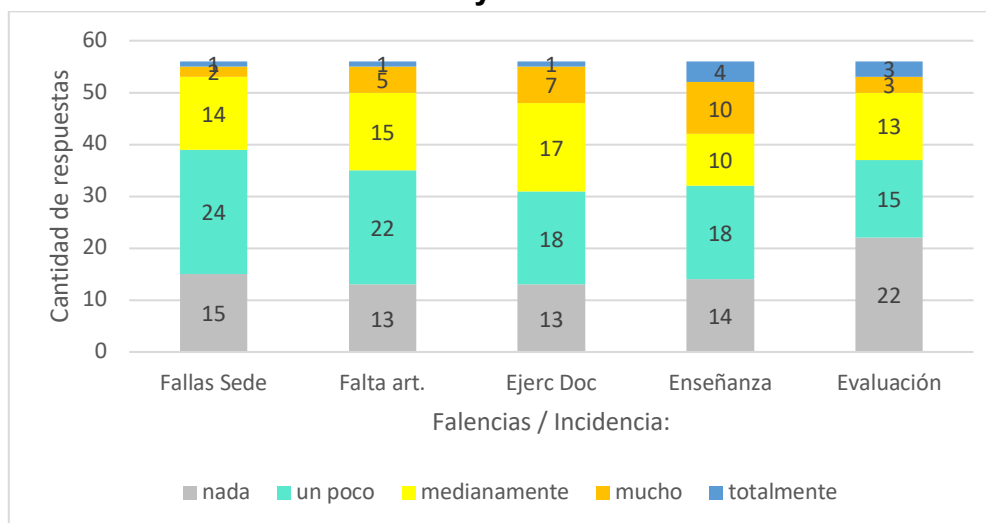
Motivos institucionales	Incidencia					Total
	nada	un poco	medianamente	mucho	totalmente	
1.Falencias en el trabajo de la Sede	15	24	14	2	1	56
2.Falta de articulación entre los contenidos	13	22	15	5	1	56
3.Falencias en el ejercicio docente	13	18	17	7	1	56
4.Estrategias de enseñanza deficientes	14	18	10	10	4	56
5.Formas de evaluar no acordes	22	15	13	3	3	56

Fuente: elaboración propia

De los datos consignados en la tabla 12 resultan ser los factores más valorados las estrategias de enseñanza deficientes y otras falencias en el ejercicio de la docencia. No obstante, la gran mayoría de los encuestados asignó nada, poca o mediana incidencia a los motivos institucionales identificados, lo cual resulta acorde a la valoración de la incidencia de las cuestiones institucionales señalada en la Tabla 10.

<sup>17</sup> En idéntico sentido a lo señalado en nota 16, se presentaron unos pocos casos de respuestas que escogieron dos opciones. Para su análisis se seleccionó la respuesta con mayor incidencia.

**Gráfico 7 – Valoración de la incidencia de acciones institucionales – docentes y no docentes**



Fuente: elaboración propia

**B- Respecto al primer año del plan de estudios:**

Sobre el primer año del plan de estudios, el cual contiene espacios curriculares introductorios a la carrera y a la vida universitaria, se solicitó a los encuestados que respondan preguntas vinculadas a su utilidad. Las preguntas y respuestas colectadas se exponen en la tabla a continuación:

**Tabla 13 – Sobre la utilidad de las asignaturas del primer año**

Preguntas	Si	No	Parcialmente	Total
1. ¿Las asignaturas del primer año nivelan las condiciones de ingreso de los estudiantes?	27	9	21	57
2. ¿Las asignaturas del primer año contribuyen a disminuir la brecha existente entre la exigencia académica en el nivel secundario y la universidad?	30	6	21	57
3. ¿Las asignaturas del primer año brindan a los estudiantes herramientas útiles que los ayudan en el aprendizaje de las asignaturas en los demás años lectivos?	31	7	19	57
4. ¿Las asignaturas del primer año contribuyen a disminuir los niveles de deserción en la carrera?	18	21	18	57

Fuente: elaboración propia

De los datos consignados puede apreciarse que la mayoría de los



encuestados considera que las asignaturas del primer año nivelan las condiciones de ingreso, brindan herramientas útiles para el aprendizaje y contribuyen a disminuir la brecha existente entre el nivel secundario y la universidad (más del 84% respondió que si/parcialmente las primeras 3 preguntas). **No obstante, el 37% respondió categóricamente que no contribuyen a disminuir la deserción.**

C- Sobre la posibilidad de abandonar la carrera:

Se verifica que 21 de 56 encuestados respondieron que alguna vez evaluaron abandonar la carrera. Respecto a los motivos, respondieron 14 encuestados señalando en mayor medida dificultades académicas y motivos familiares, aunque también se indicaron falencias docentes en la enseñanza y en la evaluación, cuestiones personales y la falta de transporte público.

En resumen, desde la perspectiva de los estudiantes encuestados:

1. Las dificultades académicas, las obligaciones laborales y la falta de estudio son los motivos más valorados como factores influyentes en la decisión de abandonar los estudios.
2. Respecto a las dificultades académicas, los encuestados destacaron la incidencia del nivel educativo que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad y la brecha existente entre la exigencia universitaria y la dinámica de estudio del nivel medio.
3. En relación a los posibles factores institucionales – relacionados con la docencia y no- se destacan las estrategias de enseñanza deficientes y otras falencias en el ejercicio de la docencia, sin embargo la gran mayoría de los encuestados asignó escasa incidencia a los motivos institucionales como factores de deserción.
4. Particularmente sobre el primer año de la carrera, el cual contiene espacios curriculares introductorios, la gran mayoría de los encuestados respondió que estas asignaturas brindan herramientas útiles para el aprendizaje y contribuyen a nivelar las condiciones de ingreso y a disminuir la brecha entre el nivel universitario y medio, no obstante el 37% respondió categóricamente que no contribuyen a disminuir la deserción en la carrera.

### **III.3. La mirada docente**

A fin de indagar sobre las percepciones docentes respecto a la deserción en la carrera y al impacto producido por las modificaciones introducidas en el Plan de Estudios aprobado por Resolución CDEyVE N° 071/2012, se entrevistó a dos docentes vinculados con el ciclo introductorio<sup>1819</sup>. De las cuatro asignaturas posibles, se escogieron los docentes a cargo de dos de ellas, dada la finalidad perseguida en ambos espacios curriculares, los contenidos didáctico-pedagógicos que presentan y sus antecedentes y experiencia docente. Seguidamente se identificarán las mismas como entrevistado 1 y 2.

En primer lugar los entrevistados fueron consultados sobre los factores o razones principales que, según su criterio, influyen en los estudiantes a la hora de decidir abandonar sus estudios, exponiendo:

*Entrevistado 1: “En primer lugar, considero que muchos y muchas estudiantes ingresan con expectativas que no se condicen, luego, con la realidad de la vida estudiantil universitaria. Al mismo tiempo, creo que la gran mayoría se ve desbordada por las exigencias del ritmo de estudio que supone llevar adelante una carrera, ya que no suele contar con las herramientas necesarias al momento de ingresar al primer año.”*

*Entrevistado 2: “1. Poco hábito de estudio. Les cuesta poder ejemplificar, relacionar.*

*2. Carga horaria en los alumnos que trabajan.”*

Cabe señalar que los motivos identificados por los docentes coinciden con aquellos señalados por los estudiantes en las encuestas:

- Desborde por las exigencias del ritmo de estudio propio del nivel universitario (es decir, la brecha existente entre el nivel superior y la escuela media)

---

<sup>18</sup> El soporte documental de ambas entrevistas no se incluye en el presente trabajo en resguardo del deber de confidencialidad de la información. No obstante se deja a disposición del jurado.

<sup>19</sup> Son sólo dos porque se consideraron las asignaturas más relevantes en términos del objeto de estudio.

- Falta de herramientas necesarias al momento de ingresar al primer año de la carrera (vinculado con el nivel educativo al ingresar a la universidad)
- Poco hábito de estudio
- Obligaciones laborales que reducen el tiempo disponible para el estudio.

En segundo lugar, se preguntó si tenían conocimiento de que los espacios curriculares del ciclo introductorio de la carrera fueron creados con el fin de nivelar las condiciones en que los estudiantes acceden a la universidad y favorecer así la articulación académica entre la educación secundaria y la universitaria, y con ello lograr mayor permanencia/menor deserción académica. Ambos docentes respondieron que sí sabían, lo cual permite suponer, a priori, el dictado de ambas materias desde esta perspectiva y persiguiendo esta finalidad.

Seguidamente, se consultó si consideraban que la asignatura del ciclo introductorio que tienen a cargo, contribuye a lograr la articulación académica entre la educación media y universitaria y de qué manera. Ambos docentes respondieron afirmativamente, y expusieron:

*Entrevistado 1: “contribuye de manera activa brindando herramientas para mejorar las habilidades de estudio en los ingresantes, por supuesto, funciona como un acercamiento inicial que cada cual deberá potenciar, ejercitar y profundizar en el devenir de sus estudios.”*

*Entrevistado 2: “En la primera parte de la materia, se les explica a los alumnos el funcionamiento en general de la Universidad (estatutos, reglamentos), explicándoles y asistiendo en la organización de las inscripciones y condiciones de cursados, etc.*

*En la segunda parte se aborda el rol del contador público en la sociedad, lo que les brinda una imagen, de las tareas que podrán desempeñar cuando finalicen sus estudios.*

*Por último, se abordan conceptos básicos de contabilidad, con el objetivo de que aquellos alumnos que no traen conocimientos contables, comiencen a familiarizarse con conceptos y terminología que utilizarán a lo largo de toda su carrera universitaria.”*

De las respuestas brindadas surge que ambos docentes consideran que sus asignaturas contribuyen a nivelar las condiciones de ingreso al brindar herramientas para mejorar las habilidades de estudio de los ingresantes y favorecer su desenvolvimiento en la vida universitaria que inician.

A continuación, se preguntó si consideraban que el dictado de sus materias contribuye a lograr una menor deserción en la carrera. Al efecto, respondieron:

*Entrevistado 1: “Es posible, teniendo en cuenta la respuesta brindada en la pregunta número 5 -anterior-, y sumando el hecho que, desde el espíritu de la cátedra, perseguimos el propósito de construir un espacio en el cual sea posible expresar inquietudes, conversar acerca de temores y posibles obstáculos con el objetivo de acompañar el fortalecimiento de los y las ingresantes.”*

*Entrevistado 2: “Si, creo que la materia contribuye a que el alumno pueda identificar su lugar dentro de la Universidad y conocer en mayor profundidad la carrera que está iniciando.”*

Por último, se consultó sobre si alguna vez fueron convocados por la institución para abordar la problemática de la deserción en la carrera. Sólo uno de los entrevistados respondió que sí, agregando:

*“Cuando finalizó el primer cuatrimestre 2022, se realizó una reunión convocada por el Secretario Académico de la UNRN con los docentes del primer año de la carrera a efectos de analizar la deserción ocurrida en el cuatrimestre y el impacto del curso de ingreso realizado antes del inicio de clases.*

*Los docentes de las distintas áreas expusimos nuestra experiencia y cuál fue la percepción que tuvimos durante el dictado de la materia de los temas abordados.*

*Se concluyó que: hubo una notable diferencia entre los alumnos inscriptos y los que asistieron a clases, no sé si se consideraría abandono, ya que se trata de alumnos que no asistieron a ninguna clase (Podría decirse que abandonaron antes de empezar). A modo de ejemplo, (...) de un total de*

*91 inscriptos en la materia, asistían entre 75 y 77 alumnos. Finalmente en el primer parcial, se presentaron 67.*

*Pudo observarse también, que 7 alumnos que tenían la posibilidad de recuperar el segundo parcial y aprobar la materia, no se presentaron a rendir, sin aviso ni certificado-.*

*Por otra parte pudimos observar dos grandes grupos: El primero de ellos formado por alumnos mayores a 25 (años) y/o por alumnos que ya cursaron alguna carrera universitaria. Este grupo participa en clase, realizan todas las actividades y entienden la materia. Por el contrario, otro grupo de chicos que no participa, realizan las actividades pero no preguntan.”*

La información brindada da cuenta del interés institucional sobre el tema objeto de estudio y permite destacar:

- Que dentro de los estudiantes se identifican grupos con diferentes dinámicas de estudio y nivel de participación en clase, por ende, con diferentes necesidades de abordaje pedagógico;
- Que en el primer año de dictado de la carrera se presenta un gran abandono precoz, constituido por estudiantes que se matriculan pero no comienzan el cursado o que habiendo iniciado el cursado no rinden la primera instancia evaluatoria, alcanzando un 26,37% en la cohorte 2022.

En resumen, desde la perspectiva de los docentes entrevistados:

1. Los factores que más influyen en la deserción en la carrera son las cuestiones académicas, vinculadas con el nivel de los estudiantes al ingresar a la universidad y la brecha existente entre la exigencia universitaria y en el nivel medio, la falta de estudio y las obligaciones laborales.
2. Los espacios curriculares del ciclo introductorio de la carrera fueron creados con el fin de nivelar las condiciones en que los estudiantes acceden a la universidad y favorecer así la articulación académica entre la educación secundaria y la universitaria, por lo que las asignaturas propician herramientas de estudio y conocimientos introductorios a la disciplina y a la vida universitaria para dicho cometido.

3. Como consecuencia, es posible que el dictado de las asignaturas del ciclo introductorio contribuya a lograr una menor deserción en la carrera.
4. Debe considerarse que dentro de los estudiantes se identifican grupos con diferentes dinámicas de estudio y nivel de participación en clase, por ende, con diferentes necesidades de abordaje pedagógico a atender a fin de mitigar su deserción.
5. Que la tasa de deserción se ve influenciada por la deserción precoz que se detecta en las asignaturas del primer año, constituida ésta por ingresantes que habiéndose matriculado no inician sus estudios o que habiendo iniciado la cursada no se presentan a rendir la primera instancia evaluatoria. Esta deserción temprana fue del 26,37% en la cohorte 2022.

## **CONCLUSIONES**

La carrera de Contador Público no se encuentra exenta del fenómeno de la deserción, problemática que se verifica, junto con la masividad, en el sistema universitario argentino y en el mundo. Masificación de la matrícula y altas tasas de deserción son fenómenos que van unidos y, toda vez que el abandono se registra en mayor medida en los sectores de status socioeconómicos desfavorecidos, se considera que la presunta inclusión lograda con el acceso de las masas a la educación universitaria en realidad no es tal, derivando en términos como “puerta giratoria” (Engstrom & Tinto, 2008) o “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011).

La deserción académica genera efectos negativos, tanto sociales como económicos y, a su vez, pone en evidencia la ineficiencia del sistema educativo.

En consecuencia, la Universidad Nacional de Río Negro ha llevado adelante una serie de intervenciones institucionales y de acciones concretas con el fin de paliar esta problemática, entre las que se destaca la propuesta de adecuación de los planes de estudio con un ciclo introductorio que sirva de articulación entre el nivel secundario y la universidad.

La carrera de Contador Público de la UNRN incorporó el ciclo introductorio referido, a partir de su dictado en el año 2013, habiendo sido el objeto del presente trabajo indagar sobre el fenómeno de la deserción en la carrera y la efectividad de esta intervención institucional sobre los indicadores de abandono.

De la información colectada surge que la tasa de deserción promedio de la carrera en el primer año alcanza el 42,91% de los ingresantes de cada cohorte, según estadísticas efectuadas para las cohortes 2011 a 2021. Si bien el número es preocupante, se encuentra dentro del promedio nacional, el cual osciló entre el 38% y 50% de deserción en el primer año en las universidades argentinas, conforme información publicada por la Secretaría de Políticas Universitarias para el período 2016 a 2021.

Respecto al momento de mayor deserción, puede considerarse que el fenómeno no guarda relación con la complejidad de los contenidos de los

espacios curriculares asignados, ya que el primer año de la carrera se presenta con materias introductorias que propician una apropiación progresiva de los contenidos troncales de la formación profesional.

Según indicadores de la OAC la tasa promedio de deserción en el primer año de la UNRN, calculada considerando la totalidad de las carreras dictadas por la institución en la cohorte 2021, alcanzó al 47,4% de los ingresantes. En tanto que la deserción en Contador Público, para la cohorte 2021 se registró en el 53,68%, por encima de la media institucional.

En relación a sus causas, al ser la deserción universitaria el resultado de un proceso decisorio personal, se entiende multicausal y motivado por la convergencia de distintos factores, algunos de los cuales pueden ser abordados por la institución académica en tanto que otros le exceden.

Las investigaciones relevadas dan cuenta que las dificultades académicas se presentan como los factores de deserción con mayor incidencia. Corresponde señalar aquí que es posible distinguir entre las dificultades académicas preexistentes al ingreso universitario, es decir, dificultades que los ingresantes no han podido resolver o mitigar a lo largo de su escolarización previa y que los acompañan al iniciar el nivel superior; de aquellas propias de la vida universitaria, es decir, que surgen a lo largo de la trayectoria formativa de grado.

Podría pensarse a priori que la Universidad debería atender y ocuparse de la resolución de las dificultades académicas propias de su nivel académico. Sin embargo, y como se ha planteado a lo largo del trabajo, distintos autores sostienen la importancia de que las universidades desarrollen políticas tendientes a fortalecer la articulación entre la escuela secundaria y éstas así como también el primer año de los estudios, en pos de reducir la deserción.

De los datos obtenidos sobre la población encuestada, se corrobora lo antes señalado ya que los estudiantes consideraron como factores con mayor incidencia en la deserción: las dificultades académicas (principalmente por el nivel educativo al ingresar a la institución y por la brecha existente entre la exigencia en el nivel secundario y universitario), las obligaciones laborales y la falta de estudio.

En tanto, las cuestiones institucionales son las que detentan menor



incidencia según los encuestados. No obstante, luego señalaron que la utilización de estrategias de enseñanza y evaluación deficientes por parte de los docentes contribuyen significativamente a la ocurrencia del fenómeno. En concordancia, Cortes y Kisilevsky (2019) afirman que la responsabilidad del bajo rendimiento académico y el abandono de la universidad ha recaído con mayor énfasis en el déficit de saberes de los alumnos que en la formación pedagógica de los docentes, siendo esto reflejado en los currículos al desentenderse de poner en foco la articulación entre marcos teóricos/saberes disciplinares y prácticas de enseñanza.

Respecto a las asignaturas del primer año de la carrera, en el cual se encuentra el ciclo introductorio, los encuestados consideraron mayoritariamente que las mismas nivelan las condiciones de ingreso, brindan herramientas útiles para el aprendizaje y contribuyen a reducir la brecha entre el nivel secundario y la universidad. Sin embargo, no se conserva esta mayoría al evaluar su contribución en la disminución de los niveles de deserción, percepción acorde con los resultados del análisis estadístico realizado que muestra el incremento de la tasa de deserción en el primer año de cursado luego de la incorporación del ciclo introductorio en el plan de estudios de la carrera.

Desde la mirada docente, también se reconocen las dificultades académicas, la brecha entre el nivel secundario y la universidad y las obligaciones laborales como factores que motivan la deserción.

Ambas docentes entrevistadas concuerdan que las materias que dictan, pertenecientes al ciclo introductorio, contribuyente a mitigar estos factores, y por ende, es posible que impacten disminuyendo la deserción. Se destaca asimismo la segmentación de la población estudiantil, según su grupo etario, presentando diferentes hábitos de estudio y posibilidad de aplicación de habilidades cognitivas, y la existencia de una deserción precoz (antes de rendir el primer parcial de la carrera) del 26,37% en la cohorte 2022.

Respecto al posible impacto producido, en los indicadores de deserción, por la incorporación de un ciclo introductorio en el plan de estudios de la carrera de Contador Público en la UNRN, la información cualitativa muestra diferencias respecto de la información cuantitativa dado que si bien las series de las tablas de referencia muestran que la mayor deserción ocurre en el

transcurso del primer año de cada cohorte y que los índices de deserción han ido en aumento desde su creación (lo que llevaría a deducir que las modificaciones en el plan de estudio y la incorporación del ciclo introductorio no sirvieron a efectos de disminuirla) tanto la mayoría de los estudiantes encuestados como las docentes entrevistadas consideran que el ciclo introductorio sí contribuye a nivelar las condiciones de ingreso y por ende a paliar las dificultades académicas que motivan el abandono.

Así como la sociedad avanza, la humanidad evoluciona y se modifican los vínculos y las maneras de relacionarse, surgen también nuevas formas de aprender, sobre todo en los tiempos actuales en donde la mediación por el uso de la tecnología informática es inevitable y los cambios disruptivos se suceden casi a diario. Nuevas formas de aprender conllevan la necesidad de adoptar nuevas formas de enseñar. Por ello las instituciones educativas deben intervenir a fin de contribuir para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea desarrollado con éxito, en todos los niveles educativos. En este marco, se destaca el dictado de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRN, como política educativa que contribuye a una concepción más abarcativa del fenómeno investigado y brinda herramientas para mejorar el ejercicio de la profesión docente.

También es dable destacar que el mayor porcentaje de deserción se produce durante el primer año. Esto es generalizado en las diferentes carreras y universidades y da cuenta, entonces, de la gran incidencia que revisten tanto las (insuficientes) trayectorias educativas que poseen los estudiantes al momento de su ingreso y de la brecha existente entre la escuela media y la universidad, como factores que generan deserción universitaria, a la vez que denotan que la problemática excede al ámbito universitario por sí solo. Por ello se destaca la necesidad de pensar la problemática de la deserción, generada por las deficiencias académicas, como el resultado de un proceso en el cual se presentan concatenadamente causas producidas en los diferentes niveles educativos y que desde allí debe ser abordado, dada las consecuencias negativas del fenómeno. Resulta conveniente a tal fin la implementación de políticas proactivas a través de estrategias de intervención a lo largo de toda la trayectoria educativa de los estudiantes.

Por último, se alienta para que el trabajo aquí realizado sirva de base a futuras investigaciones que incluyan otros factores y dimensiones de análisis, principalmente incorporando la voz de aquellos que desertaron a fin de incluirlos, al menos en la instancia de análisis del fenómeno consumado, con el propósito de ajustar las políticas institucionales que abordan la problemática de la deserción universitaria en aras de lograr la merma del abandono y contribuir al logro de una sociedad menos desigual y más incluyente al fin.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abramovich Barreto, S. (2022). *Efectos de la pandemia y deserción de los estudiantes de nivel superior en una Universidad del Conurbano Bonaerense*. Trabajo Final de Carrera UAI. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/b8af1f9f-ccc0-44e6-8040-a7aac2241f4a/content>
- Ayuso, B., Ferrarino, C. Y Garelik, C. (2020). *Causales de discontinuidad de estudios en la universidad: reflexiones a partir de miradas y condiciones*. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020). <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4909>
- Brunner, J. J. (2012). *La idea de universidad en tiempos de masificación*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. III, Num. 7, pág. 130- 143.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Ed. Mc. Graw Hill.
- Cortes, M. y Kisilevsky, M. (2019). *El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura*. Número especial de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa).
- Giovagnoli, P. I. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Tesis de la Maestría en Economía de la UNLP dirigida por el Dr. Alberto Porto. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3436/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3436/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2007). *Pathways to student success: the impact of learning communities in the success of academically under-prepared college students*. Siracusa University.
- Ezcurra, A. M. (1ra. Ed.). (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU. [https://www.academia.edu/40234752/Igualdad\\_en\\_educaci%C3%B3n\\_s](https://www.academia.edu/40234752/Igualdad_en_educaci%C3%B3n_s)

uperior

- García de Fanelli, A. M. (2004). *Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario*. En C. Marqués, (Comp.) La Agenda Universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina. Editorial de la Universidad de Palermo. [https://www.researchgate.net/publication/279751987\\_Indicadores\\_y\\_estrategias\\_en\\_relacion\\_con\\_el\\_abandono\\_y\\_la\\_graduacion\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/279751987_Indicadores_y_estrategias_en_relacion_con_el_abandono_y_la_graduacion_universitarios)
- García de Fanelli, A. M. (2014). *Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina*. Revista Argentina de Educación Superior: RAES, N° 8, págs. 9-38.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Krichesky, G. (1ra. Ed.). (2008). *La educación argentina en democracia: transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Pág. 112.
- Lambrecht, L. (2022). *Acreditación de la carrera de Contador Público en Argentina. Análisis del primer ciclo - primera fase*. Trabajo final de grado de Contador Público. UNRN. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9268>
- Lattuada, M. (2017). *Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto*. Publicado en: Debate Universitario.
- Monje Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación social y periodismo. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica->

metodologia-de-la-investigacion.pdf

- Nervi, V. y Varcellino, S. (2022). *Factores que dificultan la graduación. El caso de la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional de Río Negro*. Escritos Contables y de Administración, vol. 13, n.º 1, págs. 25 a 63.
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad UNRN (2019). *Informe N 1º El primer año de las carreras de la UNRN. ¿Qué estudian los que permanecen?*. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/2417>
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad UNRN (2022). *Informe N° 15: Una aproximación cualitativa al fenómeno de la deserción universitaria. Causas de abandono de los estudiantes de UNRN*. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8558>
- Parrino, M. D. C. (2014). *Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria*. Revista Argentina de Educación Superior: RAES, N° 8, págs. 39-61.
- Patriarca, M. C. (2013). *La deserción en el inicio de la vida universitaria. Estudio contextualizado en la Escuela de Economía y Negocios de la Universidad Nacional de San Martín*. Revista Argentina de Educación Superior: RAES, N° 6, págs. 119-141.
- Saldaña Villa, M. y Barriga, O. A. (2010). *Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*. Revista de Ciencias Sociales, págs. 616-628.
- Sors, Adriana Veronica. (2013). *La deserción en primer año de la carrera de contador*. Trabajo de Posgrado. Universidad de Buenos Aires. [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0661\\_SorsAV.pdf](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0661_SorsAV.pdf)
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior N° 71 ANUIES. Septiembre 1989. México
- Tinto, V. (2004). *Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students*, conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas, Nevada, 20 de abril de 2004.
- Tinto, V. (2006) *Promoting student retention and success: lessons learned*, Higher Education Academy. Conference on Innovations in Student

Success, Londres.

- Tobes M. y Larramendy, E. (2020). *Deserción en la carrera universitaria de grado. Políticas de gestión de las Universidades Nacionales para su mitigación*. 26° Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable 16° Simposio Regional de Investigación Contable. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/111592/Documento\\_completo.%20Pol+%C2%A1ticas%20de%20gesti+%C2%A6n%20de%20las%20Universidades%20Nacionales%20para%20su%20mitigaci+%C2%A6n.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/111592/Documento_completo.%20Pol+%C2%A1ticas%20de%20gesti+%C2%A6n%20de%20las%20Universidades%20Nacionales%20para%20su%20mitigaci+%C2%A6n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/b0d07c37-dc3d-42cb-89bf-98dc29d67130>
- Universidad Nacional de Río Negro. (2016). *Memoria Anual 2015*. Recuperado de <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-366-memoria2015.pdf>
- Universidad Nacional de Río Negro. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional PDI UNRN 2019-2025*. Recuperado de <https://www.unrn.edu.ar/section/35/plan-desarrollo-institucional.html>
- Yuni, J.A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación – Volumen 2*. Editorial Brujas.
- Zandomeni, N., Canale, S, Pacífico, A. y Pagura, F. (2015). *El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores*. Ciencia, docencia y tecnología no.52 Concepción del Uruguay jun. 2016. versión On-line ISSN 1851-1716.



### Anexo I – Comparación de los planes de estudio

		Plan de Estudios Resolución 1283/2010		Plan de Estudios Resolución 071/2012		
		Materias	Hs.	Materias	Hs.	
1er año	1 C	1. Taller de lectura y escritura académica	64	1. Módulo introductorio de la carrera	128	
		2. Resolución de problemas (RRPP)	64	2. Razonamiento y resolución de problemas (Matemática general)	96	
		3. Matemática financiera y actuarial	80	3. Introducción a la lectura y escritura académica (Taller de expresión oral y escrita)	64	
		4. Contabilidad I	128	4. Taller de Estudio eficiente	64	
		5. Introducción al derecho	96	5. Lógica y filosofía de la ciencia	64	
	2 C	6. Taller de TIC's	64	6. Introducción a la contabilidad	96	
		7. Matemática I	96	6. Introducción a la economía	48	
		8. Sistemas de información	80			
		9. Ciencia filosofía y ética	96			
		10. Inglés I	64			
Total carga horaria 1er. Año			832	560		
2do Año	1 C	11. Contabilidad II	128	8. Cálculo Financiero y Actuarial	96	
		12. Estadística Aplicada	96	9. Contabilidad I	128	
		13. Administración	96	10. Introducción al Derecho	96	
	2 C	14. Economía I (micro)	96	11. Inglés I	64	
		15. Impuestos I	128	12. Taller de TIC's	64	
		16. Matemática II	80	13. Análisis Matemático	96	
		17. Inglés II	64	14. Sistemas de Información	80	
	Total carga horaria 2do. Año			688	688	
	3er Año	1 C	18. Economía II (macro)	96	16. Contabilidad II	128
			19. Impuestos II	128	17. Álgebra	96
20. Obligaciones y contratos			96	18. Administración	96	
				19. Inglés II	64	
2 C		21. Contabilidad Pública	96	20. Microeconomía	96	
		22. Administración Pública	96	21. Impuestos I	128	
		23. Derecho Administrativo	128	22. Estadística Aplicada	96	
		24. Inglés III	64			
Total carga horaria 3er. Año			704	704		
4to Año		1 C	25. Derecho societario y laboral	96	23. Macroeconomía	96
	26. Gestión y Políticas Públicas		96	24. Impuestos II	128	
	27. Contabilidad de Costos		128	25. Obligaciones y Contratos	96	
	2 C	28. Historia económica y social	80	26. Contabilidad Pública	96	
		29. Auditoría, control interno y gobernanza	128	27. Administración Pública	96	
		30. Cuentas nacionales	96	28. Derecho Administrativo	128	
		31. Inglés IV	64	29. Inglés III	64	
	Trabajo Final de Grado Trabajo social obligatorio			128		
	Total carga horaria 4to. Año			816	704	
	5to Año	1 C			30. Derecho societario y laboral	96
				31. Gestión y Políticas Públicas	96	
				32. Contabilidad de Costos	128	
2 C				33. Historia económica y social	80	
				34. Auditoría, control interno y gobernanza	128	
				35. Cuentas nacionales	96	
				36. Inglés IV	64	
Trabajo Final de Grado Trabajo social obligatorio			128			
Total carga horaria 5to. Año			0	816		
Carga horaria total del plan de estudios			3040	3472		

Elaboración propia. Fuentes: Resoluciones 1283/2010 y 071/2012 UNRN



### Anexo II - Permanencia y egresados por cohorte. Datos DAC

Contad or Público	Ciclo lectivo												EGRESADOS de la cohorte	Ingresantes	Desgranamiento por Cohorte	Porcentaje
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022				
	NI	RI	RI	RI	RI	RI	RI	RI	RI	RI	RI	RI				
2011	136	89	75	67	59	47	46	37	33	24	25	15	7	136	114	88%
2012		88	60	50	48	39	36	33	28	22	20	11	4	88	73	87%
2013			92	60	51	44	42	38	32	32	26	19	1	92	72	79%
2014				135	88	69	56	49	39	31	23	22	3	135	110	83%
2015					138	91	62	49	41	33	32	22	1	138	115	84%
2016						106	60	45	31	27	27	21		106	85	80%
2017							122	59	40	31	28	27		122	95	78%
2018								100	36	28	18	15		100	85	85%
2019									118	69	53	37		118	81	69%
2020										111	58	40		111	71	64%
2021											95	44		95	51	54%
2022												73		73		
													<b>Promedio</b>	<b>110</b>	<b>87</b>	<b>78%</b>

Fuente: Dirección de Asuntos Académicos (DAC) Sede Atlántica - Datos a junio 2022

**Referencias:**

NI: Nuevo Inscripto (Inscriptos por primera vez ese año - siempre es el primer dato de la columna señalado en gris).

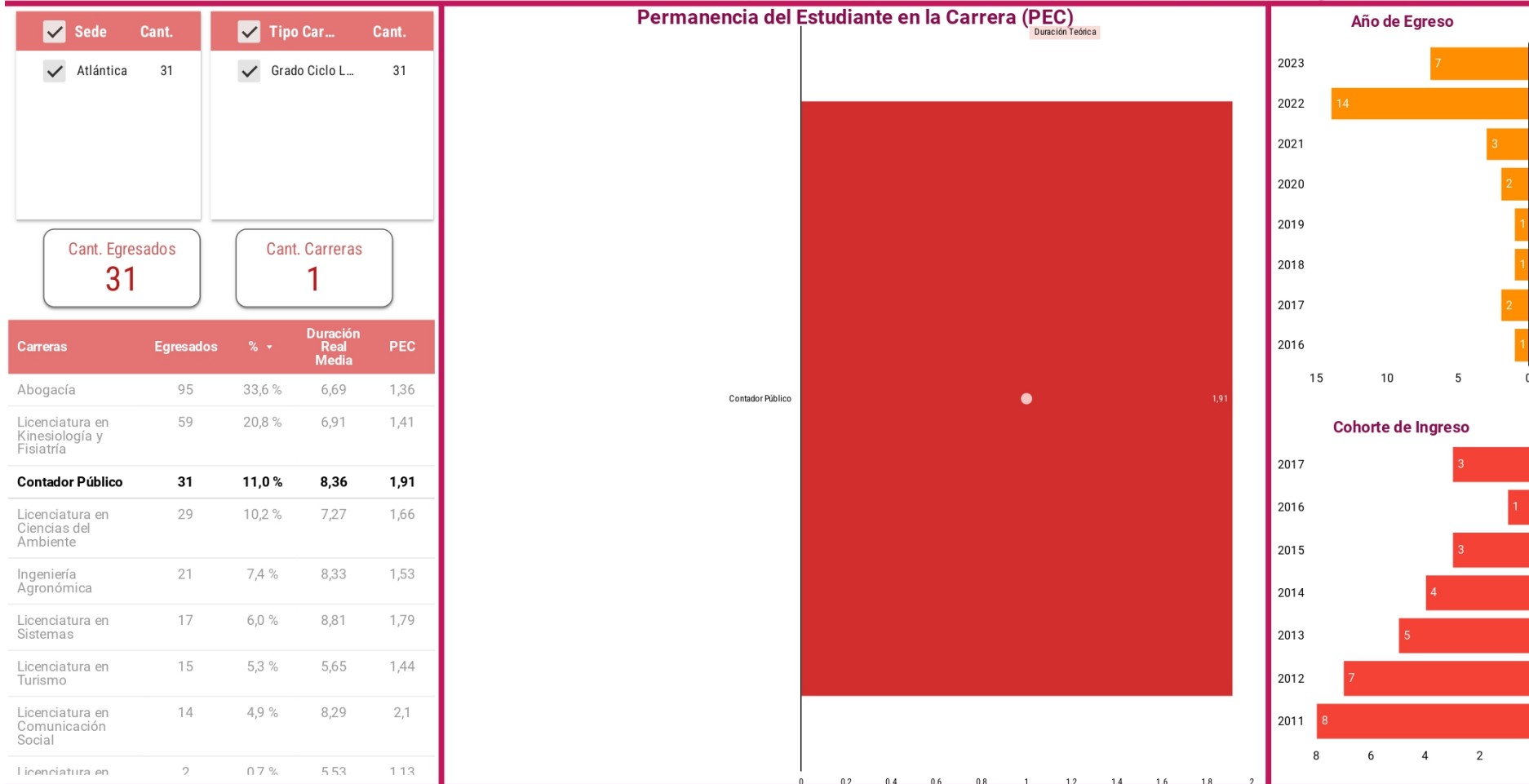
RI: Reinscriptos de esa cohorte en el año indicado en las columnas.

Egresados. Indica cantidad de egresado de cada cohorte. No indica año de egreso.

### Anexo III – Egresados UNRN

## EGRESADOS UNRN

Universidad Nacional de Río Negro  
OAC - Oficina de Aseguramiento de la Calidad



Fuente: Datos SIU Guarani procesados por OAC

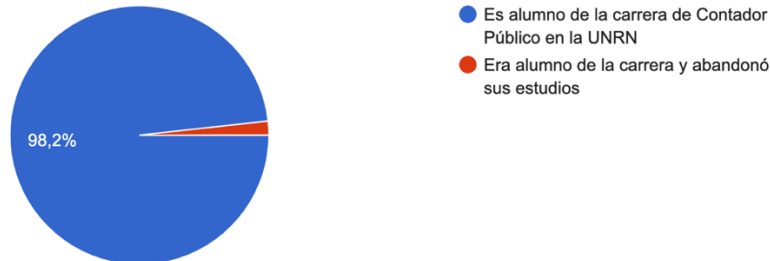
Fecha de Actualización: 5 dic 2023

## Anexo IV - Encuesta deserción CP – Estudiantes

Resumen de las respuestas obtenido de Google Forms:

Actualmente

57 respuestas

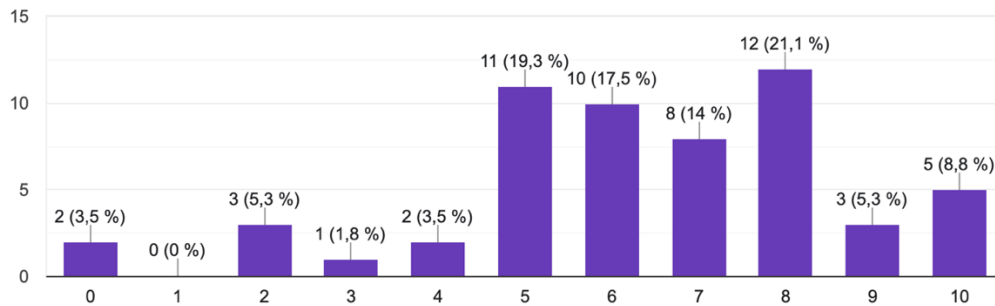


### Motivos y causas de la deserción en la carrera

A) A continuación, se identifican posibles motivos que contribuyen a la deserción en la carrera. De su propia experiencia, o de la información que tiene de compañeros que abandonaron, asigne un valor a cada motivo según la incidencia que considera que tiene en el abandono (0 significa que ese motivo no tiene incidencia en la decisión de abandonar la carrera y 10 que tiene la mayor incidencia posible, es decir que de producirse genera abandono en el 100% de los casos):

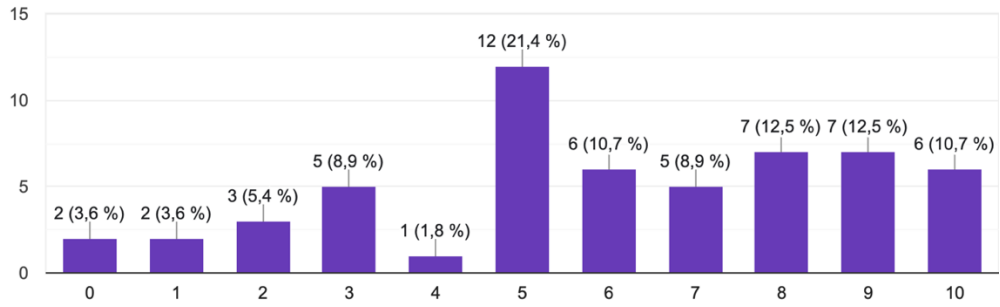
1) Dificultades académicas de los alumnos (que les impiden aprobar satisfactoriamente las evaluaciones de las distintas asignaturas, por más que lo intenten)

57 respuestas



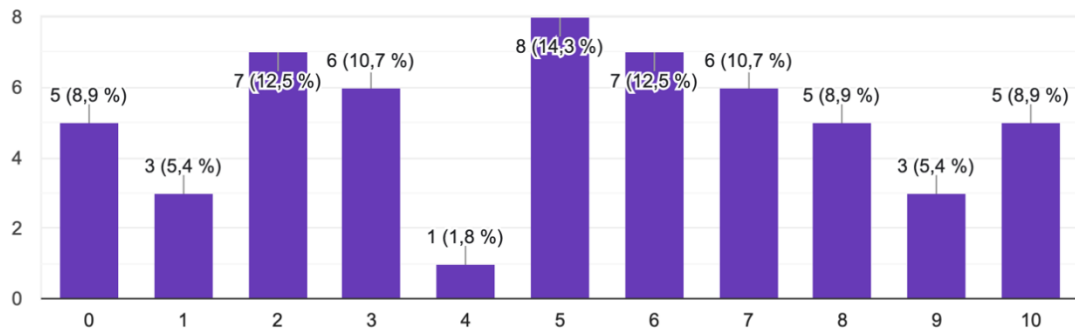
## 2) Falta de estudio (por falta de tiempo disponible, de interés o motivación)

56 respuestas



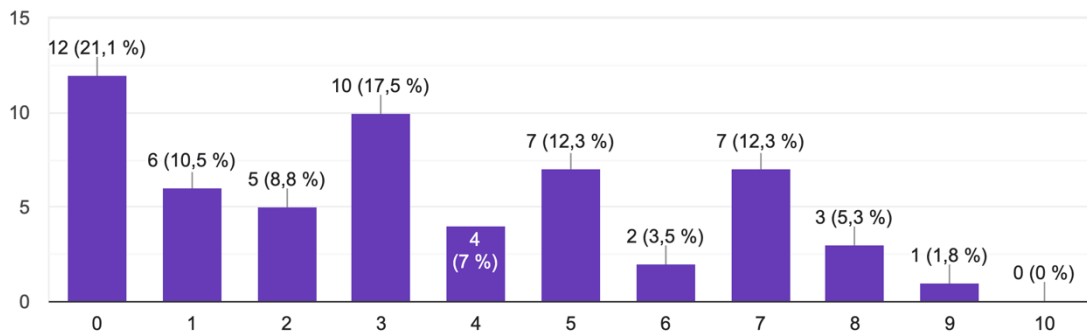
## 3) Cuestiones personales (problemas, enfermedades propias o de familiares, etc.)

56 respuestas



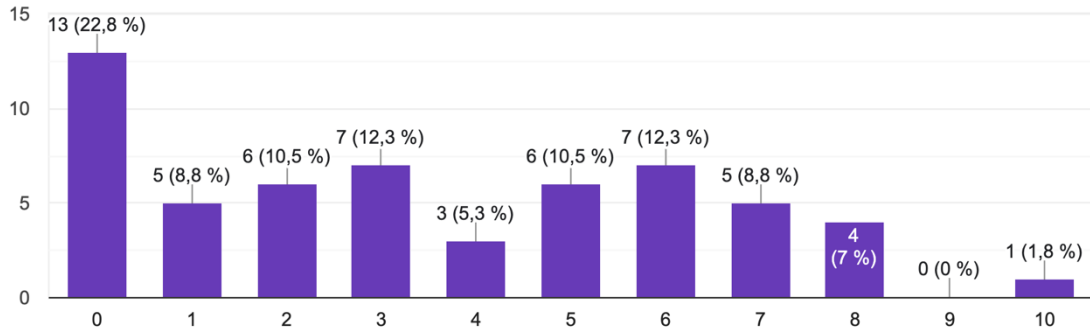
## 4) Cuestiones transpersonales (por ejemplo, como consecuencia de la Pandemia por COVID 19)

57 respuestas



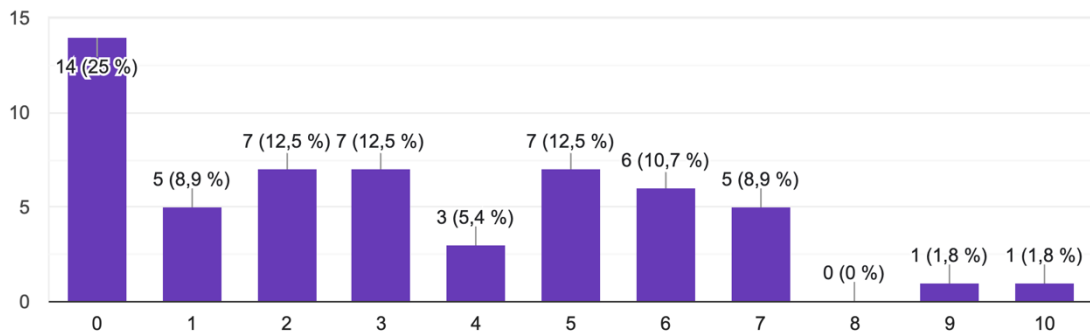
### 5) Razones familiares (por haber formado una familia)

57 respuestas



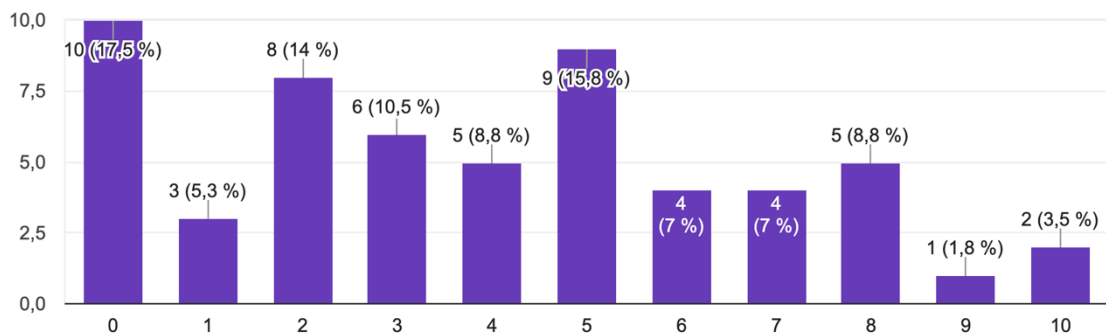
### 6) Cuestiones institucionales (falencias de la UNRN o en los docentes de la carrera)

56 respuestas



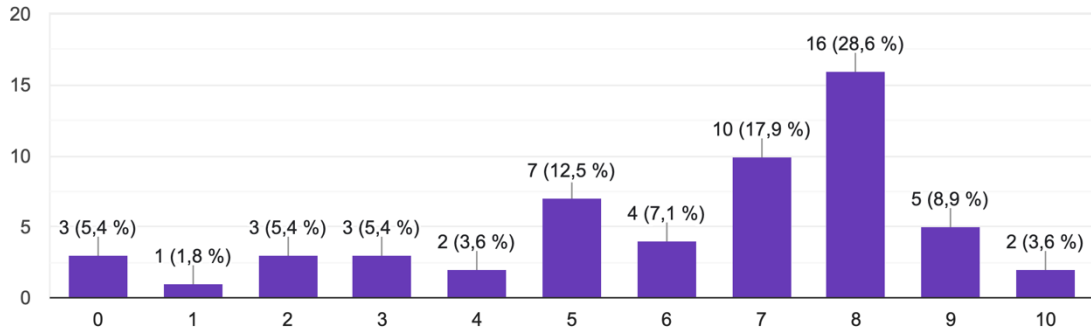
### 7) Cuestiones económicas (al no poder acceder a los materiales, al aula o por ser de otra localidad y por cuestiones económicas se debe volver a la ciudad de origen)

57 respuestas



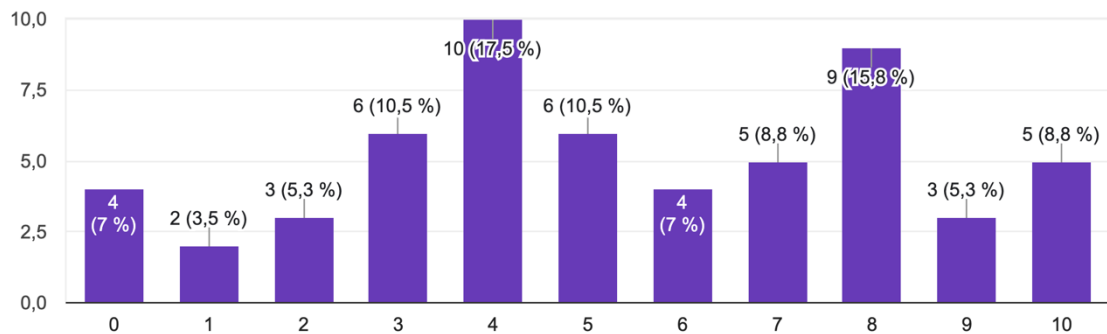
8) Cuestiones laborales (cuando el estudiante además de estudiar trabaja y no puede rendir en el estudio)

56 respuestas



9) Vocación dudosa (cuando el estudiante duda de si le gusta la profesión que eligió para formarse)

57 respuestas



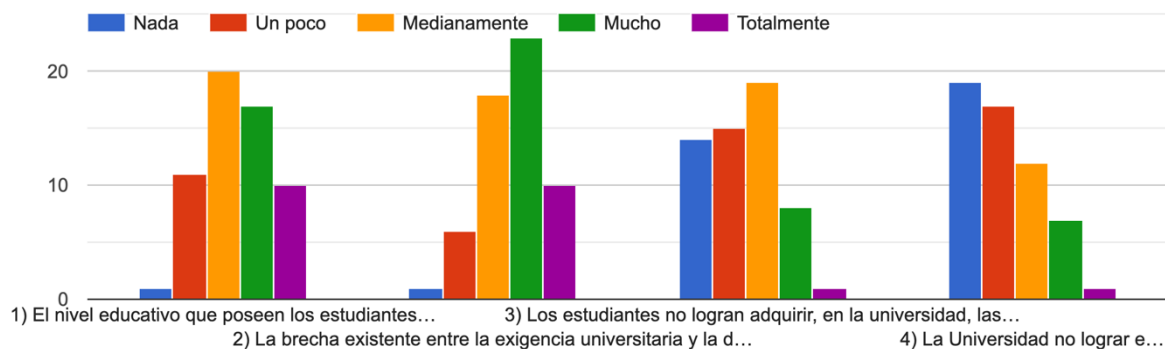
10) ¿Considera que existen otros motivos que indiquen en la deserción? ¿Cuáles? – 12 respuestas

- No (8 respuestas)
- La posibilidad de no conseguir alquiler (1 respuesta)
- Los profesores no tienen didáctica para enseñar (1 respuesta)
- No. La mayor deserción se da por cuestiones laborales, falta de motivación o bien falta de organización personal (1 respuesta)
- Tener hijos y trabajar al mismo tiempo (1 respuesta)

B) Respecto a las dificultades académicas que pueden contribuir a la deserción, se le solicita indique cuanto cree que inciden las siguientes causas:

- 1) El nivel educativo que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad
- 2) La brecha existente entre la exigencia universitaria y la dinámica de estudio del nivel secundario
- 3) Los estudiantes no logran adquirir, en la universidad, las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje
- 4) La Universidad no logra enseñar a los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje en el nivel superior

B) Respecto a las dificultades académicas que pueden contribuir a la deserción, se le solicita indique cuanto cree que inciden las siguientes causas:



5) ¿Considera que existen otras dificultades académicas que causan deserción? ¿Cuáles?

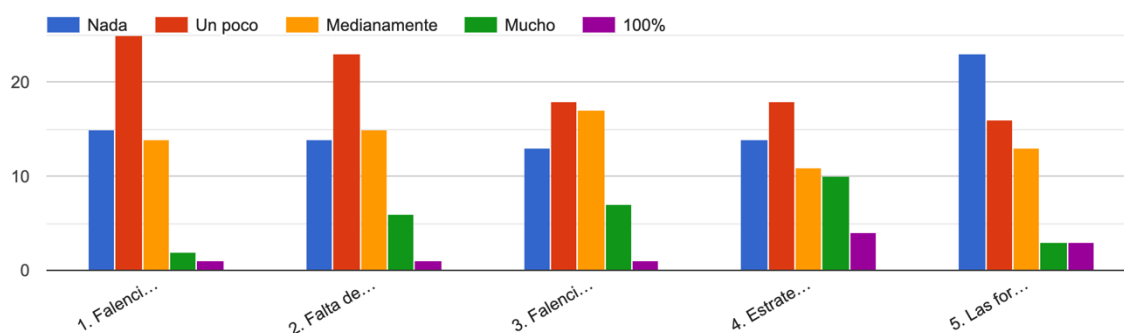
- No (10 respuestas)

- La exigencia en algunas materias puntuales que no hacen a la carrera. La organización de los programas de las materias que incluyen temas repetidos en otros. La falta de motivación y organización para con la tesis se debe a que los alumnos no llegan con las herramientas necesarias para poder desarrollarla siendo en algunos casos tema de deserción. (1 respuesta)

C) Respecto a las cuestiones institucionales que pueden motivar la deserción, se le solicita indique cuanto cree que pueden incidir los siguientes supuestos en dicho abandono:

1. Falencias en el trabajo de la Sede (atención de consultas, resolución de trámites, etc.)
2. Falta de articulación entre los contenidos de las asignaturas del Plan de Estudio y de crecimiento progresivo en el nivel de exigencia y competencias requeridas a los alumnos.
3. Falencias en el ejercicio docente, tales como deficiente articulación entre contenidos teóricos y prácticos que contribuya a comprender mejor los temas
4. Estrategias de enseñanza deficientes por parte de los docentes
5. Las formas de evaluar no son coherentes con los contenidos dados o con las actividades prácticas llevadas a cabo

C) Respecto a las cuestiones institucionales que pueden motivar la deserción, se le solicita indique cuanto cree que pueden incidir los siguientes supuestos en dicho abandono:



6) ¿Considera que existen otras acciones (o inacciones) institucionales que causan deserción? ¿Cuáles?

- No (9 respuestas)

- Falta de adaptación de las materias cuando el porcentaje de alumnos desaprobados supera ampliamente al de aprobados. (1 respuesta)

- NINGUNO DE LOS CASOS QUE CONOZCO DEJARON LA CARRERA POR UNA CUESTION INSTITUCIONAL SINO PERSONAL, LABORAL O ECONOMICA (1 respuesta)

### **Primer año de la carrera y permanencia**

Respecto al primer año del plan de estudios, el cual contiene asignaturas introductorias a la carrera, considera:

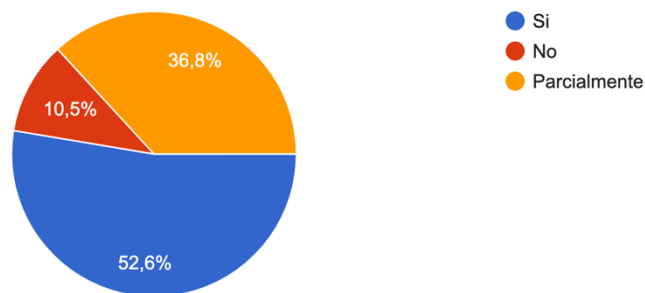
1) Que las asignaturas del primer año nivelan las condiciones de ingreso de los estudiantes.

57 respuestas



2) Que las asignaturas del primer año contribuyen a disminuir la brecha existente entre la exigencia académica en el nivel secundario y la universidad.

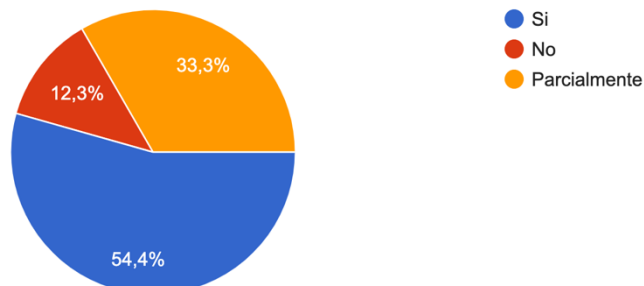
57 respuestas





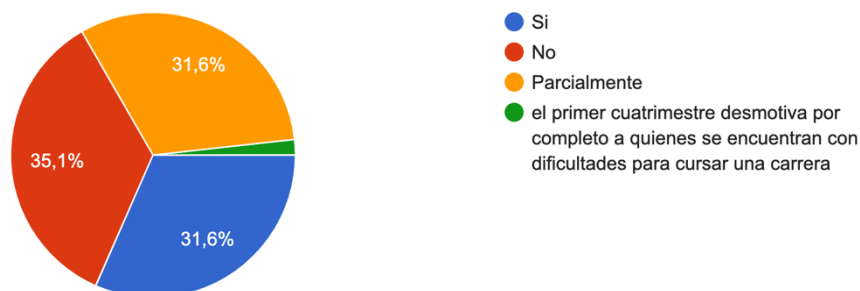
3) Que las asignaturas del primer año brindan a los estudiantes herramientas útiles que los ayudan en el aprendizaje de las asignaturas en los demás años lectivos:

57 respuestas



4) Que las asignaturas del primer año contribuyen a disminuir los niveles de deserción en la carrera

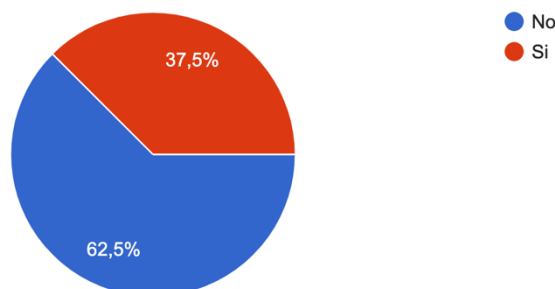
57 respuestas



### Y para concluir...

¿Pensó o evaluó abandonar la carrera?

56 respuestas



Si su respuesta es sí, puede compartir el o los motivos que lo llevaron a querer abandonar y aquellos por los cuales no abandonó y continuó sus estudios? (14 respuestas)

- No poder aprobar una materia en particular, aprrobe la materia en el cuarto intento y decidí continuar con los estudios
- Cuestiones personales, de motivación, de no saber estudiar en los primeros años con muchos desaprobados. Pero una vez que se encuentra la manera, el rumbo, compañeros de estudio te acomodan. Trabaje durante toda la carrera. Tuve etapas difíciles pero creo que el

peor momento lo vivo ahora desarrollando la tesina.

- Abandone la carrera dos veces. Una por problemas personales más la frustración de no poder llevar las exigencias de la carrera, fue un cambio muy grande y senti que no estaba preparada mentalmente. Y la segunda vez fue por la pandemia, por el manejo que tuvo la universidad en ese entonces de adelantar un mes de cursada en el curso de ingreso sin tener en cuenta lo que le costaría a los cursantes ponerse al día para llevar en tiempo y forma la cursada
- Los principales motivos que me incentivaron a abandonar fueron las pocas clases y la poca explicación durante la pandemia, y que el nivel de evaluación no coincidía con lo explicado. Lo que me motivó a seguir es que me apasiona la carrera.
- El transporte público no llega hasta mi casa así que dependo de alguien para ir hasta la universidad, los horarios de cursada no son convenientes para mi
- Dificultad y estrés
- No abandone porque me gusta la carrera. y es un sueño poder recibirme y tener un título. y un trabajo digno.
- POR MOTIVOS FAMILIAR QUE AL FINAL PUDE SOLUCIONAR.
- TENGO DOS HIJAS Y DOS TRABAJOS Y EN ESAS CONDICIONES CURSE TODA MI CARRERA
- El nivel con el que vengo del secundario es demasiado bajo, pero es algo que me propuse por mi futuro y por eso ingrese asique quiero seguir intentándolo
- El motivo principal fue la falta de motivación. Seguí con la carrera ya que hoy en día creo que es una de las formas para salir adelante, y tener facilidades en el futuro
- Por cuestiones de tiempo, ya que los estudios demanda demasiado tiempo, lo cual implica renunciar a tiempo con la familia.
- Por dificultad al aprobar algunas materias luego de intentarlo varias veces. Continuo porque es de suma importancia, contar en la actualidad con estudios universitarios, sobre todo al momento de aplicar a algún puesto de trabajo. Pero, me ha planteado varias veces continuar mis estudios en una institución privada u optar por una carrera de nivel terciario.
- Hay varios motivos influyentes por los cuales casi abandono la carrera, uno de ellos es la poca didáctica educativa que hay en la universidad, cuesta mucho la comprensión tanto de las clases teóricas como prácticas, las formas de evaluar también son irracionales en algunas materias. Por otro lado mi salud fue también parte de este pensamiento de abandonar la carrera. Continué estudiando esta carrera para poder tener esta herramienta que me ayude en el futuro que quiero construir.